

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**EL PAPEL DE LA MUJER EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA: ESTEREOTIPOS LINGÜÍSTICOS**

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Šmídová, Ph.D.

Autorka práce: Klára Nikitínská

Studijní obor: ŠJ-AJL/vSŠ

2024

Declaro que soy autora de este trabajo y que lo he elaborado tan solo con las fuentes declaradas en la bibliografía final.

En České Budějovice el día

.....

Klára Nikitínská

Agradecimiento

A mi tutora, Mgr. Markéta Šmídová Ph.D., extendiendo mi más sincero agradecimiento por su imprescindible apoyo, asesoría y consejos que fueron de vital importancia en la realización del este trabajo final de grado.

Anotación

El objetivo de este Trabajo Final de Grado es investigar la representación de las mujeres en los manuales ELE, en particular, en *Aventura Nueva I* y *Nuevo Prisma A1*. Concretamente, se le da importancia a la presencia de los estereotipos lingüísticos conectados con el género femenino y, además, a la representación visual de las mujeres.

En primer lugar, se describen principales cuestiones sobre la diferencia entre el género y el sexo. Asimismo, se explica el significado del lenguaje inclusivo, el masculino genérico, el currículo oculto y la percepción de la igualdad de género en el Marco común europeo, en el Plan curricular de Cervantes y, también, la visión del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte checo.

A continuación, se presenta un análisis de la presencia del lenguaje sexista y de los estereotipos en las instrucciones, en el contenido de los ejercicios y en la comunicación visual de los libros mencionados. Los datos obtenidos sirven de fuente informativa para la elaboración posterior de una propuesta didáctica, cuyo objetivo es evitar la representación estereotípica de las mujeres y resaltar su posición en la sociedad.

Palabras clave: ELE, mujer, lenguaje inclusivo, estereotipo, currículo oculto

Annotation

The objective of this bachelor's thesis is to investigate the representation of women in ELE textbooks, specifically in *Aventura Nueva I* and *Nuevo Prisma A1*. The focus is on the presence of linguistic stereotypes related to the female gender and the visual representation of women.

The project begins by describing the main differences between gender and sex. Additionally, it explains the meaning of inclusive language, the generic masculine, the hidden curriculum, and the perception of gender equality in the Common European Framework, the Cervantes Curriculum Plan, and the vision of the Czech Ministry of Education, Youth and Sport.

The text presents an analysis of the presence of sexist language and stereotypes in the instructions, content of exercises, and visual communication of the books mentioned. The obtained data serves as a source of information for the subsequent development of a didactic proposal. The proposal aims to avoid stereotypical representations of women and highlight their position in society.

Key words: ELE, woman, inclusive language, stereotype, hidden curriculum

El contenido

Introducción.....	8
1. La lingüística de género.....	10
1.1. La teoría de dominancia y déficit.....	11
1.2. La teoría de las dos culturas.....	12
1.3. Hacer género (<i>doing gender</i>).....	12
1.4. La hipótesis de Sapir-Whorf.....	12
1.4.1. La relatividad lingüística y la percepción de la mujer.....	13
2. El androcentrismo.....	13
2.1. El masculino genérico.....	14
2.2. El lenguaje sexista.....	15
2.3. El lenguaje inclusivo.....	17
3. La comunicación visual.....	18
3.1. La imagen como una herramienta didáctica.....	18
3.2. El uso no sexista de las imágenes.....	19
4. El género y la educación.....	20
4.1. El currículo oculto.....	21
4.1.1. El currículo oculto de género.....	22
4.2. La igualdad de género según el <i>Marco común europeo (MCER)</i>	23
4.3. La percepción de la igualdad de género en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> 24	
4.4. Ministerio de Educación, Juventud y Deporte (MŠMT) y su reacción hacia el tema de la igualdad de género.....	25
4.5. Los estudios sobre género en los manuales.....	26

5.	El análisis de los manuales de ELE	27
5.1.	Los objetivos	27
5.2.	La justificación de la elección de los manuales.....	28
5.3.	La metodología	30
5.3.1.	Las instrucciones	31
5.4.	El contenido de los ejercicios	33
5.5.	Las imágenes	40
5.5.1.	<i>Aventura Nueva I</i>	40
5.5.2.	<i>Nuevo Prisma A1</i>	43
5.6.	Las conclusiones.....	45
6.	La propuesta didáctica	46
6.1.	La propuesta didáctica: profesiones	46
6.1.2.	La evaluación.....	50
6.2.	La propuesta didáctica: los gustos.....	51
6.2.1.	La evaluación.....	54
6.3.	Los obstáculos encontrados durante la preparación de la propuesta didáctica.....	67
	Conclusión.....	68
	Resumé	70
	Bibliografía.....	73

Introducción

En la actualidad, el tema del feminismo y la igualdad de género han ganado la importancia en nuestra sociedad. Se va cambiando el mercado laboral, la medicina presta más atención a la investigación del cuerpo femenino, las mujeres pueden conseguir puestos de trabajo de mayor prestigio y el gobierno trata de tener en cuenta sus necesidades. No obstante, ¿pasa lo mismo en la educación? ¿Qué hacemos para cambiar la mentalidad de la próxima generación? Y, ¿qué lenguaje y materiales usamos para evitar el reparto estereotípico de la sociedad y conseguir la deseada igualdad?

En el presente trabajo, me centro en el análisis del papel de la mujer en los manuales de español, destacando posibles diferencias entre la editorial española y checa. En primer lugar, en los temas teóricos con la ayuda de la literatura secundaria abarco los temas como el lenguaje sexista, el lenguaje inclusivo y la hipótesis de Sapir-Whorf para resaltar la importancia de la elección de palabras que usamos tanto en la vida diaria como en el ámbito educativo. Asimismo, por los propósitos didácticos de este trabajo, no pude pasar por alto el currículo oculto y la función de la imagen en los libros de texto, ya que todo lo mencionado puede atribuir a la percepción de sexos dentro de nuestra sociedad. El mayor desafío durante una investigación de este tipo es la falta de fuentes debido a la novedad del tema en el ámbito checo e hispano. Aunque hay fuentes en inglés que exploran el tema del lenguaje inclusivo y sexista, en mi trabajo intento centrarme en las fuentes en español para sondear la situación y la percepción de este tema en el mundo hispano.

En cuanto a la investigación, voy a trabajar con dos libros de textos habitualmente usados en el terreno checo. Como el representante de una editorial checa he elegido el libro *Aventura Nueva 1* (2018). Este libro de texto cubre los niveles de A1 a A2 y los he elegido debido a los temas tratados en estos niveles. Concretamente, supongo que la mayor cantidad de estereotipos lingüísticos va a aparecer en los temas como las aficiones o las profesiones. En cuanto a la editorial española, he elegido el libro *Nuevo Prisma A1* (2015). En la investigación espero encontrar diferencias en la representación de la mujer a favor de la editorial española, en la cual, debido a la diferente situación sociocultural, espero encontrar un mayor equilibrio en la representación de los hombres y de las mujeres.

Por último, en respuesta a los resultados obtenidos en la investigación, voy a crear una propuesta didáctica cuyo propósito va a ser la representación de la mujer fuera de lo estereotípico, poniendo el foco sobre el lenguaje inclusivo y la comunicación visual.

1. La lingüística de género

Al principio, considero necesario explicar y entender el significado de los siguientes términos: el *lenguaje*, el *género* y el *sexo*. Según la definición del *DLE* de la RAE (23ª. ed., online) el *lenguaje* se puede entender como la facultad del ser humano para expresarse y comunicarse con los demás, ya sea a través del sonido articulado o mediante otros sistemas de signos. Además, sostiene que el *lenguaje* es el estilo y la forma de hablar y escribir de cada persona en particular. En otras palabras, cada individuo tiene el poder de la palabra para expresar sus pensamientos internos y reproducirlos de la manera que considere más adecuada.

En cuanto a la diferencia entre el *género* y el *sexo*, suelen ser términos que son fáciles de confundir. A la distinción de estos dos términos se dedican a nivel mundial las lingüistas Ruth Wodak (1997) y Deborah Tannen (1993), las cuales analizan el significado del *género* y lo conectan con el modo de hablar. No obstante, centrándonos en el punto de vista hispano, según la antropóloga Marta Lamas (2000: 2), en el idioma castellano, el término *género* puede ser entendido como una clasificación de seres vivos según su sexo, de ahí que las mujeres representen el género femenino y los hombres el masculino. Asimismo, en comparación con el inglés, en español, el *género* es gramatical y atribuye a los objetos la denominación *femenino* o *masculino*. Sin embargo, la actitud feminista abrió puerta a una nueva percepción de dicho término. En concreto, el *género* se puede referir a un concepto sociocultural que incluye ciertas características, creencias y propiedades que se le atribuyen a las mujeres y a los hombres. Marta Lamas (2000: 4) afirma que el *sexo*, como la característica biológica de las personas, es influido por el género, ya que el género lleva consigo la percepción del sexo.

Teniendo claros estos tres términos, hemos de definir el concepto de *la lingüística de género*. En términos de su origen, esta corriente puede considerarse relativamente reciente, surgiendo por primera vez en las décadas de 1960 y 1970 (llegando a la República Checa en los años 90). Esta disciplina lingüística se desarrolló a través de la influencia de la lingüística feminista y se centra en el análisis del discurso público. Específicamente, aborda las construcciones lingüísticas relacionadas con el género y la estructura de la división de roles en la sociedad. Según las actitudes tradicionales y sexistas, se espera que las mujeres, percibidas como el género más débil, asuman el papel de cuidadoras del hogar y desempeñen el rol de personas sensibles en las relaciones. Por otro lado, se espera que los hombres, considerados seres

racionales, ocupen el papel de líderes, aporten ingresos a la familia y tengan la última palabra en decisiones relacionadas con la familia. (Valdrová, 2017: online)

En la actualidad, la lingüística de género se dedica al análisis de la representación de mujeres y hombres en diversos contextos, como los medios de comunicación, anuncios, discursos públicos, y ámbitos como el mercado laboral y la educación, constituyendo este último el foco principal de este trabajo. En el marco de la lingüística de género, surgen varias perspectivas de investigación, entre las cuales destacan la teoría de dominancia y déficit, la teoría de las dos culturas y la construcción del género (*doing gender*). (Valdrová, 2017: online)

1.1. La teoría de dominancia y déficit

Estas dos teorías tienen como objetivo tratar las diferencias entre el habla de las mujeres y los hombres. A esta investigación aporta mucho la lingüista Robin Lakoff (1975: 47), que pone sobre la mesa que las mujeres suelen expresarse de una manera más suave en comparación con los hombres, que, según ella, no cuidan tanto lo que dicen. En cuanto a la educación, este dato es bastante importante, y como la propia Lakoff sugiere, resulta problemático enseñar a las niñas pequeñas que no se pueden expresar como sus amigos masculinos solo por el hecho de ser niñas. Concretamente, Robin Lakoff pone de ejemplo la reacción de la sociedad ante la expresión oral o escrita de niñas pequeñas, ya que suelen ser juzgadas y ridiculizadas si hablan de una forma más tosca, lo que se acepta en el caso de los niños. De esta forma, las mujeres se separan lingüísticamente de los hombres y forman su propio lenguaje. En relación con esto, destaca la frase *talking like a lady*, en español, «hablar como una niña», que propone que las mujeres debieran hablar de una manera honesta y correcta. Si la niña no sigue esta norma no escrita, se ridiculiza y critica por no ser femenina. De ahí que el término *el lenguaje de las mujeres* se pueda entender como un lenguaje restrictivo que, además, es requerido por la sociedad. Sino, la mujer tiene que enfrentar discriminación.

En palabras resumidas, el modelo del déficit habla sobre la posición inferior de la mujer en cuanto a su manera de comunicarse, ya que, según Pamela Fishman (1978: 404), no se expresan con tanta libertad como los hombres. Por otro lado, el modelo de dominancia subraya la posición superior del hombre y su expresión del poder a través de sus palabras.

1.2. La teoría de las dos culturas

La teoría de las dos culturas tiene como objetivo analizar y entender la influencia de las distintas maneras de jugar, en concreto, cómo los niños y las niñas reparten sus roles dentro del grupo y forman sus propias culturas internas. Esto significa que los niños forman su personalidad rodeados por otros chicos y así forman su manera de expresarse. Lo mismo pasa en el caso de las niñas, de hecho, sus amistades se consideran más íntimas. (Maccoby, 1998: 78)

1.3. Hacer género (*doing gender*)

En su obra *Doing Gender* (1987: 126), West y Zimmerman definen el género como un logro o una rutina que seguimos en la sociedad. Según ellos, hacer género es un proceso complejo que implica la creación individual de nuestra manera de expresarnos en la comunidad, influenciado por los demás. A diferencia de percibir el género como un simple rol social, West y Zimmerman (1987: 137) proponen que es el resultado de nuestro comportamiento y la interacción con los demás en la sociedad. En este sentido, hacer género genera diferencias no biológicas entre niñas y niños. En otras palabras, esta teoría sostiene que el entorno lingüístico y social en el que crecen los niños y las niñas afectará a su comportamiento futuro y la percepción de su papel en la sociedad.

1.4. La hipótesis de Sapir-Whorf

En relación con el impacto del habla sobre nuestra mente y comportamiento, según Edward Sapir, el ser humano no vive solo en el mundo objetivo, sino se ve controlado por un idioma particular en una sociedad determinada. En otras palabras, Sapir veía cierta conexión entre el idioma, la cultura y la psicología humana, lo que podemos relacionar con la famosa frase de George Steiner: «lo que no se nombra, no existe».

La idea del determinismo lingüístico ya apareció en los años 30, cuando los behavioristas consideraban la lengua nativa el determinante del pensamiento humano. (Nordquist, Richard, 2020) Sin embargo, la hipótesis de Sapir-Whorf también trata la cultura, es decir, entiende la cultura como un concepto derivado de la disposición lingüística de las personas en una zona determinada. De otro modo, la relación entre el idioma y la cultura es causativa. (Aravindan, 2018: online)

1.4.1. La relatividad lingüística y la percepción de la mujer

En cuanto al género, la hipótesis de Sapir-Whorf, también conocida como *la hipótesis de la relatividad lingüística*, puede referirse también a la percepción de los sexos y géneros dentro de la sociedad. En particular, Gygax et al. (2019) proponen que, en cuanto a la percepción del género dentro de un idioma, podemos distinguir tres fenómenos ocurrientes: el masculino genérico, las asimetrías en el léxico y las diferencias morfosintácticas.

En primer lugar, conviene destacar el ya mencionado masculino genérico y su impacto en la percepción del género dentro de la sociedad. El uso del género masculino como un referente general produce un fenómeno llamado *la ginopsia del lenguaje*, que fue definido por la lingüista Maffia (2012: 2) como «una la falta de registro de la existencia de un sujeto femenino, la invisibilización de las mujeres (y otros sujetos) que quedan fuera de lo nombrado». Este hecho está demostrado por varias investigaciones, en particular, se puede destacar el experimento de Jane Gage Stout (2009) que se centra en el ostracismo de las mujeres a través del uso del masculino genérico. Concretamente, en su primer experimento investigó el impacto del uso de los pronombres masculinos como referente a los dos géneros y, además, el uso de los sustantivos que se refieren a las profesiones, pero tienen forma masculina (*chairman, policeman*). En su experimento (Stout, 2009: 14), las mujeres mostraban sentimientos de exclusión y menor motivación para ejercer una profesión si la oferta fue escrita en lenguaje excluyente. Tampoco se veían identificadas con la oferta y la valoraron negativamente.

Aparte del masculino genérico, el experimento de Stout abre el tema de las asimetrías en el léxico. El típico ejemplo de la asimetría en el léxico son las formas de dirigirse a otras personas, ya que tanto en español como en checo y otras lenguas, a las mujeres se les trata de dos maneras: de «señora» o de «señorita», dependiendo de su estado civil, es decir, dependiendo de la relación con un hombre. Asimismo, las asimetrías incluyen las frases idiomáticas o los proverbios que resultan insultantes y sexistas hacia las mujeres («ama de casa», «pórtate como una señorita»).

2. El androcentrismo

En su obra *De lengua, diferencia y contexto*, Lledó Cunill (2009: 40-41) expone que el androcentrismo se manifiesta como un enfoque influenciado por los valores predominantes en el patriarcado, es decir, una perspectiva centrada en normas masculinas. Asimismo, subraya que el androcentrismo representa la visión parcial de nuestra sociedad, ya que excluye al sexo femenino

y atribuye todos los acontecimientos de la humanidad a los hombres. En términos simples, este fenómeno lo podemos entender como una manera limitada de pensar, o, mejor dicho, de percibir y centrarse en lo masculino pasando por alto a las mujeres.

En cuanto a la lingüística, Lledó Cunill (2009: 41) pone como un ejemplo típico del androcentrismo lingüístico el uso genérico del masculino que tiene como resultado la discriminación y exclusión de la mujer del discurso. Asimismo, la filóloga Maena Suárez, en su trabajo *Porque las palabras no se las lleva el viento* (2019: 17), opina que el androcentrismo junto con el sexismo produce el silencio. En concreto, trata el silencio en relación con la existencia de las mujeres, es decir, desde su punto de vista, el androcentrismo las hace desaparecer y ser invisibles dentro de la sociedad patriarcal. Además, el lingüista García Meseguer (2001: 21) añade que el androcentrismo no se caracteriza solamente por el empleo del masculino genérico, sino también por el término *salto semántico*, con el que se refiere al hecho de usar el masculino genérico en la primera parte de la oración y, más adelante, en la segunda parte de la oración, emplearlo de nuevo, pero en este caso en referencia únicamente a los hombres.

En resumen, varios lingüistas se ponen de acuerdo que el rasgo más significativo del androcentrismo de la lingüística es, sin duda, el uso genérico del masculino.

2.1. El masculino genérico

El término *masculino genérico* se utiliza para describir la práctica de emplear el género masculino al referirse tanto a hombres como a mujeres. (José Luis Mendivil Giró, 2020: 36) Este fenómeno gramatical está aprobado por la Real Academia Española (RAE) (23ª. ed., online) la que respalda esta convención lingüística y critica el desdoblamiento de nombres sustantivos (por ejemplo, «los alumnos y las alumnas»), considerándolo innecesario y artificioso.

La RAE (23ª. ed., online) sostiene que el uso genérico del masculino no se basa en la distinción entre los sexos, ya que se trata de un término no marcado en la oposición masculino/femenino. Asimismo, señala que este fenómeno es posible solamente en el caso del género masculino, es decir, es incorrecto utilizar el femenino para referirse a ambos sexos. Además, es conveniente destacar que la RAE propone que el masculino genérico es la única forma correcta de dirigirse a un grupo mixto, dejando de lado la existencia del lenguaje inclusivo y las estrategias para evitar el uso del masculino genérico.

Mendívil Giró (2019: 39) en su trabajo *El masculino inclusivo en español* trata la negación del masculino inclusivo, es decir, admite que el empleo del masculino genérico crea cierta confusión entre el género gramatical y la referencia al sexo, sin embargo, desde su punto de vista, esto pasa solamente en casos particulares. En otras palabras, la ambigüedad que conlleva el masculino genérico puede causar problemas de comprensión del mensaje transmitido, no obstante, destaca que existen palabras, como, por ejemplo, la palabra *empleado*, que semánticamente no lleva la información sobre el sexo, ya que con la palabra *empleado* nos referimos a una persona empleada. Asimismo, da importancia al contexto pragmático que permite entender el uso genérico del masculino con facilidad, y por eso no considera necesario usar el lenguaje inclusivo en todos los ámbitos de la vida. Además, Mendívil Giró sostiene que el sexo y la identidad de género psico-social no están relacionados directamente con el género gramatical, es decir, son extralingüísticos. Según él, debido a eso, hemos de transformar el léxico y la realidad lingüística para poder incorporar estos aspectos semánticos.

Por otro lado, la lingüista Carmen Toledano Buendía (2022: 240) muestra interés y apoyo hacia el uso del lenguaje inclusivo y la evitación del uso genérico del masculino. En concreto, dedica su trabajo a la investigación de distintas propuestas de cómo evitar el lenguaje sexista (discutido más adelante en el capítulo sobre el lenguaje inclusivo). En contraste con Mendívil Giró, Toledano Buendía no trata el tema del masculino genérico como algo gramatical, sino como un fenómeno social que puede resultar sexista hacia gran parte de nuestra sociedad.

2.2. El lenguaje sexista

Un hablante comete sexismo lingüístico cuando transmite un mensaje que, debido a la elección de palabras o la manera de estructurarlas, resulta discriminatorio en cuanto al sexo. Por otro lado, si la discriminación proviene del contenido del mensaje y no de su forma, resulta en sexismo social. Entonces, existe relación entre el sexismo social y lingüístico, no obstante, no deberían confundirse. (García Meseguer, 2001: 20)

En cuanto a su forma, García Meseguer (2001: 20-21) distingue varios tipos de sexismo. En primer lugar, menciona el sexismo lingüístico. Este tipo se caracteriza por el empleo del vocabulario discriminatorio. Como ejemplo pone el tratamiento de cortesía, ya que la palabra *señor* no expresa el estado civil del hombre, no obstante, en el caso de las palabras *señora* o *señorita*, la mujer se ve definida por su relación con un hombre. Como otro ejemplo pone los

pares incorrectos, es decir, resulta humillante para la mujer ser llamada *hembra*, si al hombre se refieren con la palabra *varón*, ya que los pares correctos serían *varón – mujer, macho – hembra*. Otro gran ejemplo son los *duales aparentes*, es decir, palabras que dan impresión de tener el mismo significado, pero, en realidad, la versión femenina tiene una connotación despectiva (hombre público, mujer pública).

Otro tipo de sexismo en que se puede incurrir, según García Meseguer (2001: 21), es el *sexismo sintáctico*, que significa que el sexismo ha ocurrido por inapropiada forma de construir la frase. A este tipo de sexismo Meseguer lo percibe como más significativo por su verdadera expresión de la mentalidad patriarcal de nuestra sociedad. Existen varios tipos del sexismo sintáctico y resulta conveniente destacar el ejemplo de García Meseguer sobre los estereotipos, ya que es el más típico en cuanto a los manuales escolares y la vida cotidiana en general. Un estereotipo puede ser *la secretaria bonita* u otros casos donde el hablante prefiere destacar la apariencia de la mujer en vez de sus capacidades. Asimismo, a este grupo pertenece el ya mencionado androcentrismo.

En cuanto a un punto de vista aún más sociolingüista, Silvia Castillo Sánchez y Simona Mayo (2019: 384) sostienen que el lenguaje sexista y el uso genérico del masculino apoyan la idea de la sociedad patriarcal, aludiendo así a la hipótesis de Sapir-Whorf, ya que perciben esta problemática como un símbolo de la totalidad y la superioridad del sexo masculino.

2.2.1. Los estereotipos lingüísticos

Amparo Olivares (2003: 235) declara que el género y los roles de género conectados con las mujeres y los hombres son un constructo sociocultural que fue construido con la influencia de la situación histórica. Además, pone sobre la mesa que el proceso de la socialización ocurre dentro del lenguaje, así, las niñas y los niños se familiarizan con los términos masculinidad y feminidad en edad temprana y, asimismo, tratan de entender estos dos conceptos, dependiendo de su entorno sociocultural. Asimismo, Olivares admite que los roles estereotípicos que se asocian con los géneros han resultado discriminatorios principalmente para las mujeres, ya que las pone en una posición inferior a los hombres. Concretamente, menciona los estereotipos femeninos despectivos como *el objeto de placer*, o *la encargada de las tareas domésticas*.

A continuación, Olivares propone varios estereotipos conectados con el sexo femenino, en particular, destacan: *esposa, madre, crianza de los hijos o mundo de las emociones*. Obviamente,

cada uno de estos roles conlleva varios aspectos limitantes para la existencia de una mujer. Por otro lado, también existen los estereotipos asociados a los varones, a los que se les atribuye el rol de *macho, seguridad, agresividad o el responsable de la economía familiar*.

2.3. El lenguaje inclusivo

El lenguaje inclusivo, un término hoy en día bastante controvertido, crea discusiones aun entre los lingüistas. Como Berger y Luckmann (1966: 53) admiten en su trabajo *The social construction of reality*, nuestra realidad se forma a través del lenguaje que usamos para comunicarnos con los demás. Por eso, es primordial que usemos un lenguaje que incluya a todos los seres vivos para que formen parte de nuestra realidad.

María Luisa Parra y Ellen J Serafin (2021: 145) señalan en su trabajo «“Bienvenidxs todes”»: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español» que el lenguaje inclusivo se refiere al empleo de lenguaje en los entornos sociales, laborales y educativos con el propósito de retratar y hacer visible a la parte de la sociedad que ha sido discriminada y olvidada a lo largo de la historia. No mencionan solamente a las mujeres, sino también a los miembros de la comunidad LGBTQ+ o el racismo. Principalmente, se pone el foco sobre el uso del masculino genérico que recibe la mayor crítica por excluir a las mujeres.

Aunque hay personas que consideran el lenguaje inclusivo innecesario, ya que en el pasado tampoco hacía falta, Parra y Serafin (2021: 146) aclaran que antes eran los hombres los que predominaban en el entorno laboral y educativo, de ahí que no hubiera problema con el empleo del masculino genérico, ya que representaba la situación social de aquel momento. Sin embargo, la incorporación de las mujeres en el funcionamiento de la sociedad ha traído ciertos cambios, o, mejor dicho, cierta necesidad de cambios. Estos hechos han planteado la idea de la reforma del español hacia un futuro más inclusivo.

El lenguaje inclusivo puede tener varias formas, que vienen mencionadas en guías elaboradas por varios institutos, por ejemplo, la Fundéu de la RAE (Castro, J., Domingo, A., 2019), el Parlamento Europeo (2018) o la RAE misma (2020). Estas guías proponen varias maneras de cómo visibilizar e incluir a cada grupo de nuestra sociedad. Una de las propuestas es el uso de los sustantivos colectivos (*alumnado* por *alumnos*) o, también, el empleo de desdoblamientos. Otras sugerencias son: estructuras impersonales, las barras o paréntesis y

epicenos. El desdoblamiento suele encontrarse con la mayor crítica (Bolívar, 2019), ya que se considera que va en contra del uso económico del lenguaje.

Asimismo, no puedo olvidarme del uso de la arroba (@), de la *x* o de la *e*. En cuanto al uso de la arroba, el *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE (2024, online) expresa su desacuerdo con este fenómeno, es decir, usar el símbolo de la arroba para incluir a los dos sexos (l@s niñ@s), y lo justifica con el hecho de que la arroba no es un signo lingüístico, de ahí que no sea posible ni aceptable usarla para mostrar la inclusividad. La vocal *e* es, aparte de ser una letra y no un signo lingüístico, básicamente el mismo caso, sin embargo, su intención es ir más allá de los dos sexos, ya que también resulta inclusiva para las personas no binarias, tanto como el uso de la *x*. Sin embargo, las tres maneras mencionadas resultan muy controvertidas en la sociedad hispanohablante, y su gran desventaja, aparte de la letra *e*, es su imposibilidad de reproducirlas oralmente.

3. La comunicación visual

El sexismo puede ocurrir en varios tipos de comunicación. En los casos anteriores nos hemos centrado en la expresión oral y escrita, no obstante, aparece aun en la comunicación visual. Como afirma Juan Carlos Asinsten (1999: 8), la comunicación visual consiste en la transmisión de un mensaje principalmente a través de las imágenes. Este tipo de comunicación tiene las mismas características como la comunicación verbal, hay un emisor y un receptor, también hay código que se debe decodificar y también hay ruidos. No obstante, la comunicación visual está vinculada al diseño gráfico que representa un aspecto clave en dicho tipo de comunicación.

Como explican Munari y Cantarell (2016: 18) para una comunicación visual exitosa es clave la objetividad. En otras palabras, es necesario que el emisor tenga en cuenta la posible interpretación del receptor y trate de prevenir cualquier tipo de dificultad a la hora de la decodificación por parte de este.

3.1. La imagen como una herramienta didáctica

En los libros de texto aparece mucha comunicación visual en la forma de varias fotografías e imágenes, de las que algunas pueden cumplir la función de una herramienta didáctica. Bajo el término *didáctico* se entiende un texto que llega a tener un nivel de claridad y relevancia suficiente para que el público pueda aprovechar la información en una determinada función.

(López Rodríguez, 1986: 7) Como afirman Cano y Sala (1991: 8), el término *didáctico* se refiere al hecho de querer enseñar algo a un público determinado. Además, Hartley (1986: 81) define la función didáctica de la imagen como una facilitación del proceso de aprendizaje que amplía la información obtenida de un ejercicio. Enfocándose en el uso pedagógico de la imagen, Jacquinet (1988: 606-607) determina ciertas características que hay que tener en cuenta. En primer lugar, no hay ninguna guía para la interpretación correcta de una imagen, por eso, es muy probable que aparezcan más interpretaciones. En segundo lugar, han de ayudar al receptor a entender ciertos aspectos de una manera más fácil que la comunicación verbal. Por último, subraya la importancia de la consideración del público al que se dirige y de esa manera ajustar la imagen para que sea adecuada. En palabras resumidas, los/las autores/as de un manual de ELE tienen que afrontar la polisemia, la simplicidad, pero también deben tener en consideración al público, que no está formado solo por el género masculino.

En cuanto a las funciones de las imágenes en el proceso educativo, J.L. Rodríguez Diéguez (1995, como se citó en Instituto de la mujer, 2014) distingue seis funciones. La primera es la función representativa que son tales imágenes que muestran una realidad determinada. La segunda es la función alusiva, en este caso, las imágenes solo acompañan a un texto que puede ser entendido sin ellos. La siguiente función es la enunciativa. Esta función consiste en la indicación de la relación a un lugar u objeto definido. También, nombra la función atributiva que se refiere a las imágenes que representan una explicación de un fenómeno definido. Las dos últimas funciones son catalizadoras de experiencias y de operación. La catalizadora de experiencias es la función típica de las imágenes representadas en los libros de texto y significa que refuerzan las explicaciones presentes en el texto. Por último, las imágenes de función de operación ayudan a entender cómo realizar una actividad determinada.

3.2. El uso no sexista de las imágenes

En el *Curso Plurales* (Instituto de la mujer, 2024: 92) se establecen los tipos principales de la representación discriminatoria y estereotipada en cuanto a la investigación de las imágenes de los libros de texto. Primero, se menciona la situación cuando el género gramatical utilizado en el texto en ocasiones no concuerda con el sexo del personaje de la imagen. Es decir, el autor o la autora tratan de incluir a las mujeres a través de la imagen, sin embargo, en el texto usan el género masculino.

Otro tipo es la infrarrepresentación femenina. Este fenómeno consiste en la presencia desequilibrada de mujeres y hombres, particularmente, predomina la representación masculina a la femenina. Asimismo, ha de destacarse que los hombres aparecen más frecuentemente como protagonistas individuales o aun en los grupos mixtos. En tercer lugar, se menciona la masculinización del ámbito productivo (2024: 95), que significa que solo el hombre aparece haciendo una actividad física o profesional. Esto fortalece la división tradicional de los roles de género y se recomienda incluir a la mujer en las imágenes que la representen en el ámbito laboral sin que se profundice el estereotipo. Con lo mencionado, va de la mano la participación laboral femenina estereotipada, es decir, la representación de la mujer en el ámbito familiar y casero, cuidando a toda la familia y la casa.

En relación con la participación laboral, algunas imágenes también llegan a feminizar el ámbito reproductivo y representan solo a la mujer en las situaciones conectadas con la crianza de hijos/as o el cuidado del hogar. Por eso, se recomienda que los libros muestren también a los hombres haciendo las tareas domésticas e interesándose por la crianza de la infancia.

Otro aspecto que se debe subrayar es la masculinización del deporte. Las imágenes que captan el ámbito deportivo suelen mostrar solo a los deportistas masculinos, omitiendo así la participación de las mujeres en los deportes. Asimismo, merece destacar la pasividad, dependencia o sumisión femenina (2024: 97). Con eso se quiere decir que, en las imágenes de grupos mixtos, la mujer suele aparecer como si fuera dependiente del hombre. Concretamente, está visualizada escuchando al hombre, se ve más pequeña a su lado o aparece tomándole de la mano. Esto puede resultar reforzando las desigualdades de poder entre las mujeres y los hombres.

El último aspecto que merece ser destacado es la sexualización del cuerpo femenino e ideal de la belleza. En los libros de texto, las chicas y las mujeres normalmente aparecen delgadas, vestidas de ropa reveladora, como las minifaldas o escotes, o muy estilosa. Este hecho puede llegar a profundizar la idea de la belleza ideal y cosificar al cuerpo femenino.

4. El género y la educación

Como Ramos, Malik y Sánchez (2001: 37) proponen en su trabajo *Educar y orientar para la igualdad en razón de género*, el género se puede entender como un constructo social, es decir, con los términos «lo femenino» y «lo masculino» no nos referimos a algo biológico, sino a algo socialmente y culturalmente establecido. Al hilo con esta teoría, Sirvent *et al.* (2015: 54)

consideran que la mayor preocupación en cuanto a la educación son los estereotipos sexuales, el rol sexual y, además, la socialización. Asimismo, destacan que la educación social empieza en la familia y después se pasa la responsabilidad a las escuelas, lo que provoca la necesidad de incluir este tema en el currículo escolar.

A continuación, conviene mencionar algunas conclusiones de la cuarta *Conferencia mundial sobre la mujer*, que tuvo lugar en Beijing en 1995. En ese año, ya se reconocía que los materiales didácticos y el currículo en general muchas veces eran sesgados y reforzaban los roles estereotípicos de las mujeres y hombres. Asimismo, se declaró que la falta de conciencia del género del profesorado lleva a fortalecer la desigualdad entre los alumnos y las alumnas. (Organización de Naciones Unidas, 1995: punto 74) Sin embargo, la catedrática Carmen Jiménez Fernández (2011: 61) añade que el hecho de solo innovar las ilustraciones de los manuales no cambiaría nada y subraya que incluir la igualdad de género consta de un análisis crítico de todo el currículo, prestando atención a los temas presentes y a las perspectivas que se les ofrecen a los niños.

4.1. El currículo oculto

Los especialistas en didáctica y pedagógica Jiří Mareš y Marie Rybářová (2003: 103) definen el *currículo oculto* como el currículo específico de cada escuela o instituto que representa los propósitos, los resultados y las circunstancias de la realización del currículo oficial sin que sean proclamados. Asimismo, mencionan que el currículo oculto se puede entender de varias maneras. En primer lugar, puede ser visto como un tipo de manipulación de nuestra sociedad, ya que a través de la educación se nos transmiten ciertos valores tanto políticos como culturales, que nos pueden llevar hasta la discriminación o percepción estereotípica de alguna parte de nuestra sociedad.

Otro punto de vista es entender el currículo oculto como una influencia que tienen los institutos educativos en sus estudiantes durante el proceso de la formación. En concreto, Mareš y Rybářová proclaman que no se trata directamente del contenido de las clases, lo que sería el currículo oficial, sino de la actitud del instituto hacia, por ejemplo, el mantenimiento de instituto o la manera de resolver y mejorar el ambiente social, ya que esos hechos también pueden llegar a tener impacto sobre el alumnado y su comportamiento.

El último punto de vista que proponen es entender este término como el proceso de socialización de los estudiantes, o, dicho de otra manera, es cómo los estudiantes aprenden a manejar los requisitos del instituto educativo, y, además, estudiar y formarse dentro de ese entorno. En palabras resumidas, el currículo oculto es algo difícil de definir, pero, en general, podemos decir que se trata de un fenómeno que no ocurre a propósito, sin embargo, es el producto secundario de la educación.

Por último, es conveniente destacar la opinión de Mirabilia Pandora (2011: 109), que apunta que el currículo oculto está presente en los libros de texto, pero también en la actitud, el comportamiento y las reacciones de los profesores y las profesoras. Su forma de comunicación, las cosas que admiten abiertamente y las que ignoran también representan parte del currículo oculto y una parte importante de la educación.

4.1.1. El currículo oculto de género

Las especialistas Lovering Dorr y Sierra (1998: online) definen el *currículo oculto de género* como la totalidad invisible de valores, creencias y pensamientos que construyen y determinan las relaciones entre hombres y mujeres. Asimismo, destacan que algo tan simple como los juegos infantiles pueden tener impacto en las decisiones futuras hechas por ambos sexos, ya que los juegos exigen otras habilidades y fomentan distintos aspectos de la vida del niño y de la niña. Por ejemplo, a los niños se les permite ser más aventureros y traviosos, por otro lado, las niñas están predestinadas a ejercer trabajos relacionados con el cuidado que se les fomenta a través de los juegos con las muñecas.

Asimismo, el catedrático de didáctica Miguel Ángel Santos Guerra (1996: 8) sugiere que una de las formas de moldear el género de una persona son las expectativas del profesorado con respecto a los sexos. Es decir, el alumnado refleja e interioriza los anhelos externos de sus profesores y profesoras y los asimila. Por supuesto, también hace referencia al comportamiento del profesorado, ya que, si los profesores o incluso profesoras hacen bromas sexistas sobre las mujeres o muestran actitud machista o sexista en la comunicación, la normalizan y el alumnado se adapta a esta manera de pensar y percibir el mundo. De hecho, también menciona la impresión que hace la composición del equipo escolar, en particular, destaca la ausencia de las mujeres en los cargos directivos y su predominio en el menor nivel académico y su encargo en la limpieza.

De esta manera, el alumnado también puede ganar la impresión de a qué lugar pertenece el género femenino y no les motiva a tener más ambiciones.

Para concluir el tema del currículo oculto de género, los institutos educativos tienen el poder, muchas veces inconsciente, de influir en los niños su percepción de los roles de género y, por eso, es primordial que los profesores y las profesoras tengan en cuenta su elección de palabras y que traten de evitar bromas y comportamientos sexistas que puedan tener impacto en el futuro de la próxima generación.

4.2. La igualdad de género según el *Marco común europeo (MCER)*

El *Marco* común europeo de referencia para las lenguas establece el conocimiento y las competencias socioculturales e interculturales que debe adquirir el estudiante aprendiendo una lengua no materna (L2). Con respecto al tema del presente trabajo, conviene poner el foco sobre las competencias generales, concretamente es interesante destacar el punto 6.4.6.2., donde se enuncia que existe una considerable diversidad, no solo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, **sexos**, etc.

Además, considero esencial destacar que el *Marco* admite la gran influencia que tienen las ilustraciones en los manuales, haciéndonos la siguiente pregunta: «¿Hay lugar para los estereotipos pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen rejaos de paja y rosas alrededor de la puerta)?» (2021: 147) Hecha esta pregunta, el *Marco* expone que las imágenes influyen en la imaginación de los niños pequeños y hemos de tenerlo en cuenta, con respecto a la creación de nuevos manuales de lengua, para que se evite innecesaria malinterpretación de algún grupo de nuestra sociedad (incluyendo el tema del género).

El enfoque delineado en el *Marco* sugiere una estrategia integral para el desarrollo de competencias, abarcando no solo habilidades lingüísticas, sino también aspectos culturales y comunicativos. La utilización de materiales auténticos y la interacción directa con hablantes nativos proporciona a los estudiantes una experiencia inmersiva y contextualizada en el idioma y la cultura objeto de estudio. Además, la incorporación de manuales especializados en aspectos culturales permite una comprensión más profunda del contexto sociocultural en el que se enmarca

el lenguaje. Asimismo, el *Marco* subraya la estrategia de aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras (AICLE) que emerge como una herramienta valiosa en este contexto. Al enseñar otras disciplinas utilizando el segundo idioma, se fomenta no solo la adquisición de conocimientos en áreas específicas, sino también el desarrollo simultáneo de habilidades lingüísticas.

4.3. La percepción de la igualdad de género en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* abarca un amplio espectro de habilidades y conocimientos necesarios para aquellos que estudian el español. Este plan se segmenta en varios niveles de referencia, entre los cuales resulta relevante destacar el capítulo titulado «Saberes y Comportamientos Socioculturales», el cual promueve la idea de ampliar el entendimiento sobre la vida diaria, la estructura social y la identidad colectiva. Aunque el *PCIC* no aborda directamente la temática de igualdad de género, en la introducción de dicho capítulo se expone:

«Los saberes llevan asociados, como sucedía con los referentes culturales, una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Las creencias y los valores tienen que ver con las ideas, los **prejuicios, las convicciones, los estereotipos**, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social, así como los sentimientos que los grupos manifiestan hacia tales aspectos, el grado en que son considerados señas de identidad de la propia cultura, etc.»

De ahí que el *PCIC* muestre cierto interés en los temas de los estereotipos y problemas sociales, no obstante, el tema de la igualdad de género tal cual no aparece. Al ver este capítulo más detalladamente, en el punto *1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones*, conviene subrayar el siguiente fragmento: «creencia de que determinadas actividades son propias de determinadas edades o de personas de uno u otro sexo.»

Asimismo, el *PCIC* menciona el tema de la violencia de género, que aparece en el punto *1.15. Servicios sociales y programas de ayuda*. En particular, destacan la atención a personas maltratadas y, además, destacan la *Ley Integral contra la Violencia de Género*.

Las palabras *estereotipos* y *prejuicios* también aparecen en otros capítulos, como por ejemplo en *Habilidades y actitudes interculturales*, en cuya introducción se señala que el estudiante va a adquirir «una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le facultarán para lo siguiente: observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos.» (PCIC, online). Sin embargo, en estos capítulos se hace referencia más bien a los estereotipos conectados con la cultura, es decir, lo que asociamos con distintos países. Por eso, no lo considero primordial para el tema de este trabajo.

4.4. Ministerio de Educación, Juventud y Deporte (MŠMT) y su reacción hacia el tema de la igualdad de género

El MŠMT, como entidad representativa checa en este estudio, proporciona en su sitio web diversas expresiones de su opinión respecto al tema de la igualdad de género. Desde su introducción, dejan en claro su posición de que tanto mujeres como hombres deben tener oportunidades iguales, y que, a pesar de las diferencias existentes entre los sexos, estas no pueden disminuir el valor de ninguno de ellos.

No obstante, el MŠMT (online) reconoce que en la sociedad checa perduran los estereotipos de género, particularmente en lo que respecta a las habilidades asociadas tradicionalmente con cada sexo. Estos estereotipos influyen en la elección de carreras por parte de algunas chicas, quienes tienden a evitar profesiones consideradas socialmente como masculinas, como aquellas en el ámbito técnico. Estas elecciones basadas en estereotipos perpetúan la segregación de género, ya que las ocupaciones percibidas como femeninas suelen ser menos valoradas económicamente y ofrecen menor estatus social.

Además, el MŠMT expresa su postura con respecto a los estereotipos de género presentes en los manuales escolares. Reconoce que cuando un manual eterniza representaciones estereotípicas de género, asignando cualidades y roles profesionales considerados inherentemente asociados a un determinado género, resulta complicado desafiar esta concepción arraigada en la mente del alumnado. Por esta razón, el Ministerio subraya la importancia de evitar asignar roles sociales específicos a cualquier género, dado que esto no solo limita las oportunidades futuras, sino que también repercute en la economía del país.

Por último, es conveniente destacar uno de los aspectos recientes en los que el Ministerio ha puesto énfasis: la evaluación. La presencia de sexismo y machismo en el ámbito educativo no solo impacta a las estudiantes, sino también a los estudiantes varones. De acuerdo con una investigación llevada a cabo por el Ministerio, se observa que los estudiantes varones en el noveno grado de la educación primaria obtienen resultados inferiores en comparación con sus compañeras, aunque también se señala que el cuerpo docente tiende a ser más permisivo con los errores cometidos por los varones, basándose en la suposición de que maduran más lentamente.

4.5. Los estudios sobre género en los manuales

Los primeros análisis sobre la representación de género en los manuales se remontan a la década de 1950, época en la que se destacó la importancia de promover la tolerancia a través de los libros utilizados en las escuelas. Uno de los primeros impulsos lo dio la Conferencia General de la UNESCO (1946), que trató de revisar los libros en cuanto a la representación de la historia europea. Otro momento clave viene en el año 1992 con la creación de La Red Internacional de Investigación de libros de texto, impulsada por la UNESCO, que se ocupa de estudiar y analizar los manuales.

Con el movimiento feminista en los años 70, las mujeres empezaron a acceder a la educación y al mercado laboral y revelaron muchos aspectos sexistas del funcionamiento de la sociedad. En el año 1977, *El Colectivo de Liberación de la mujer* pone en marcha la investigación de los manuales y destacan la distinta representación de los géneros.

En 1987, Montserrat Moreno publicó el trabajo *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, donde examina las diversas formas de discriminación presentes en la educación y destaca especialmente el androcentrismo evidente en los libros de historia. Posteriormente, en 1992, C. Cerezo y A. Rivas realizaron un análisis de los libros de texto en su obra *El sexismo iconográfico en los libros de texto*, centrándose en la investigación de estereotipos sexistas presentes en dichos materiales educativos.

A continuación, merece subrayar el estudio de Galiano (1993), que fue el primero en centrarse en el análisis de los libros de español para extranjeros. En su trabajo *«La mujer en los manuales de español para extranjeros»* analiza la representación de la mujer en el ámbito laboral en seis libros de español de nivel principiante.

A partir del siglo XXI, empiezan a aparecer más y más trabajos que tratan el tema del género y la educación. Por ejemplo, Angulo Blanco (2011) en su trabajo *«La evolución del papel de la mujer en dos manuales a través de las imágenes»* afirmó que el hombre seguía en la posición dominante. Otro trabajo conveniente es *«¿Manuales sexistas, aula sexista? El papel de docentes en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE»*, escrito por Kuzmanović-Jovanović y Duričić (2016). En este estudio se le da importancia al rol de docentes, destacando que los libros de texto no sexistas no bastan para conseguir la igualdad de género en nuestra sociedad. Por último, uno de los trabajos más recientes, *La representación del género en los manuales de enseñanza – aprendizaje de ELE/L2*, elaborado por Nataly Cuevas Kluge (2021), cubre también el tema del LGTBIQ+ dentro de los manuales de ELE y destaca la ausencia de su representación en el ámbito educativo.

5. El análisis de los manuales de ELE

Los manuales de cualquier idioma acompañan al estudiante durante el proceso de aprendizaje y no acogen solo el conocimiento de gramática o vocabulario, sino también una carga cultural que se transmite al estudiante de una manera pasiva o activa. Como hemos podido ver en los capítulos teóricos, el lenguaje tiene el poder de formar nuestra percepción del mundo y, por eso, es crucial que los manuales traten de representar los géneros de una manera adecuada, es decir, evitar los estereotipos lingüísticos y los roles de género que puedan resultar limitantes para el alumnado.

5.1. Los objetivos

El objetivo primario del presente trabajo es destacar la presencia de los estereotipos lingüísticos en los manuales de ELE. En concreto, quiero realizar el análisis de las instrucciones de cada ejercicio y, también, analizar la manera de comunicación dentro del ejercicio. En cuanto al objetivo secundario, me centraré en la comunicación no verbal, es decir, en la representación gráfica de la mujer, incluyendo también la representación estereotípica del género masculino.

Para realizar este trabajo, me he planteado las siguientes preguntas sobre la investigación de los manuales de español para extranjeros:

1. ¿Cómo tratan los manuales el tema del masculino genérico?
2. ¿Cómo se dirigen los manuales a los/las estudiantes?

3. ¿Cómo se representa el género femenino en cuanto a la comunicación verbal?
4. ¿Aparecen en los manuales los estereotipos lingüísticos?
5. ¿Hay rasgos androcéntricos en los manuales de ELE?
6. ¿Cómo se representa la mujer en cuanto a la comunicación no verbal?
7. ¿Muestran los manuales la misma cantidad de imágenes de género masculino y género femenino?
8. ¿Hay diferencia entre la editorial checa y española sobre la representación de la mujer?
9. ¿Refleja el plan curricular de los manuales el tema de la igualdad?

Después de analizar los datos, contestaré las preguntas mencionadas y evaluaré la presencia de los estereotipos lingüísticos en los manuales de ELE. Asimismo, trataré de proponer una solución a la aparición de los estereotipos encontrados.

5.2. La justificación de la elección de los manuales

Para la presente investigación he elegido los siguientes manuales: *Aventura Nueva 1* (2018) y *Nuevo Prisma A1* (2015). He basado la presente elección en varios aspectos. En primer lugar, consideré conveniente comparar la postura de una editorial checa y una española, ya que proceden de diferentes países, por lo que es posible que traten la temática de la igualdad de género de una manera distinta debido al contexto sociocultural.

Durante el proceso de selección, he considerado la posibilidad de incluir el manual *Descubre A1.1*, dado su amplio uso en el entorno checo. Se planteó la idea de analizar el impacto de una edición extranjera, en este caso polaca, lo que podría resultar enriquecedor debido a la percepción estereotipada de Polonia como un país más tradicional. Sin embargo, al final decidí dejar este manual para investigaciones futuras, ya que su inclusión implicaría el encuentro con una tercera cultura que no forma parte de mi especialización.

A continuación, he dirigido mi atención hacia el nivel de español del manual. Este criterio resulta crucial debido a la diversidad de temas tratados en cada nivel. Tras examinar el temario de los diferentes niveles, he llegado a la conclusión de que lo más apropiado es enfocarse en el nivel A1, ya que en este nivel se abordan temas como trabajo, familia y descripción de personas,

los cuales suelen presentar mayores posibilidades de la presencia de la percepción estereotípica de la mujer.

Asimismo, he elegido las ediciones más actualizadas y revisadas, porque el objetivo del presente trabajo es reflejar la situación actual en la enseñanza de ELE en cuanto a la representación de la mujer.

5.2.1. *Aventura Nueva 1*

El primer manual que analicé es *Aventura Nueva 1*, un manual que cuenta con 11 unidades, de las cuales una es introductoria, es decir, se dedica a la pronunciación y a las frases de la comunicación básica. Los autores de este manual son Lic. Kateřina Zlesáková y Lic. Carlos Ferrer Peñaranda, que trabajaron bajo la editorial Klett, s.r.o. Este manual va acompañado de un CD y un cuaderno de ejercicios. Lo especial de este libro es su forma, ya que a lo largo de las unidades nos acompañan los personajes Anna, Leo, Lola, Manu y el perro Rambo. Estos están presentes en todo el libro, especialmente en los cómics que aparecen al final de cada unidad. Asimismo, Anna, la protagonista, revela en cada unidad su diario sobre su viaje por España.

En la página web de la editorial también podemos encontrar el *Školní vzdělávací program (ŠVP)* de este manual, es decir, el plan curricular escolar. Dicho plan destaca los resultados esperados, el contenido y la lista de temas transversales. En cuanto a las destrezas receptivas, en el primer año de estudios se espera que el usuario sea capaz de entender el mensaje principal de un texto, entienda las instrucciones de orientación o estime el significado de las palabras desconocidas. En relación con las habilidades productivas, debe aprender los saludos, presentarse y preguntar por los datos personales de otra persona y describir su aspecto físico y su personalidad, expresar la localización de algo o alguien, responder las preguntas sobre su profesión actual o deseada, opinar sobre varios temas, hablar sobre sus aficiones y su horario, describir su día y el lugar donde vive. Por último, se mencionan las habilidades interactivas, que consisten en la argumentación, la capacidad de responder preguntas básicas y reaccionar de una manera gramaticalmente correcta en situaciones aprendidas.

5.2.2. *Nuevo Prisma A1*

El segundo material que he elegido para esta investigación es *Nuevo Prisma A1*, que, como el representante de la editorial española, fue escrito por Francisca Castro Viúdez, Pilar Díaz Ballesteros, Ignacio Roderó Díez y Carmen Sardinero Francos. Este libro está diseñado para el

estudio de español como lengua extranjera, es decir, no se dirige concretamente al usuario checo y no refleja la diferencia entre estas dos lenguas. El libro consiste en 10 unidades de 10 páginas que están agrupadas en 4 apartados. Asimismo, el manual cuenta con el libro de alumno y un CD con grabaciones.

En la guía didáctica (2014), se expone la línea metodológica, en la cual subrayan varios aspectos de aprendizaje de español, como el vocabulario, la gramática, la comunicación, la expresión oral, la pronunciación y la ortografía. Lo que más atrajo mi atención fue el aspecto del conocimiento sociocultural y conciencia intercultural en el cual se menciona que el objetivo del manual es destacar las diferencias entre culturas y entender que existen distintas formas de mirar y entender el mundo. Asimismo, añaden que eso nos puede ayudar a conocernos mejor a nosotros mismos.

5.3. La metodología

El análisis del papel de la mujer en los manuales de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha sido tanto cuantitativo como cualitativo. La investigación se divide en tres secciones. La primera tiene como objetivo analizar las instrucciones en los manuales seleccionados, enfocándose en el uso del masculino genérico. En segundo lugar, se realiza un análisis del contenido de los ejercicios, destacando los ejemplos de lenguaje sexista y estereotipos lingüísticos. Estas dos secciones de la investigación siguen un enfoque cualitativo, describiendo los fenómenos mencionados y, a través de la inducción, interpretando y comprendiendo las posibles razones que están detrás de estas estructuras, y proponiendo soluciones.

En cuanto a la investigación cuantitativa, la tercera sección se centra en el análisis de la comunicación no verbal, específicamente en examinar las fotografías y dibujos presentes en los manuales, comparando la cantidad de imágenes que representan a mujeres y hombres. Además, se incluye un análisis cualitativo para determinar si la representación de la mujer es estereotípica. El enfoque cualitativo es utilizado también en cuanto a la investigación de los cómics en *Aventura Nueva 1* para destacar los presentes estereotipos de género.

5.3.1. Las instrucciones

5.3.2. *Aventura Nueva 1*

El primer objeto de investigación son las instrucciones. Lo primero que se puede notar en las instrucciones es el empleo del masculino genérico. Se puede observar en los siguientes ejemplos:

- En parejas. Pregunta y responde al **compañero** según el ejemplo. (7)¹
- En parejas. Dicta 7 palabras al **compañero** y escribe las palabras que va a dictar. (9)
- Hablamos por turnos. Presentad a los **compañeros**. (14)
- **Todos juntos**. Invéntate una nueva identidad para completar la primera ficha. Luego pregunta a dos **compañeros** para completar la segunda y la tercera. (17)

En todos los casos mencionados, aparece la palabra *compañeros* la que puede ser entendida por el usuario o la usuaria de dos maneras diferentes: 1) un grupo formado por personas de sexo masculino o 2) un grupo mixto formado por personas de ambos sexos. Teniendo en cuenta la interferencia de checo en el que se emplea el masculino genérico de la misma manera (*se spolužáky*), es muy probable que el/la usuario/a checo/a no tenga mayor problema con la comprensión de esta instrucción. No obstante, como hemos visto en los capítulos teóricos, este tipo de construcciones puede llegar a ser problemático en cuanto a la formación de la realidad del alumnado.

Lo interesante de este libro son las traducciones al checo. Cada instrucción es traducida, pero no siempre dice lo mismo que la original. En lo que respecta al lenguaje inclusivo, la versión checa resulta ser más inclusiva, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

- En parejas. Primero completa las preguntas con la forma adecuada de los verbos del recuadro. Después pregunta a **dos compañeros** y apunta sus respuestas. (31)

¹ Los números entre paréntesis indican la página de la que se han extraído los ejemplos citados.

- *Ve dvojicích. Nejprve doplň do otázek vhodný tvar sloves z rámečku. Potom polož otázky dvěma **spolužákům/spolužačkám** a poznamenej si jejich odpovědi. Otázky pokládejte v nahodilém pořadí a odpovídejte se zavřenou učebnicí. (31)*

Este ejemplo es sorprendente, ya que los autores del manual consideraron necesario usar un lenguaje más inclusivo en la traducción que en la versión española. De ello resulta que la traducción checa sigue y refleja la propuesta de MŠMT, que trata de evitar cualquier tipo de discriminación de género en los manuales. Sin embargo, el checo es también una de las lenguas que tiene el masculino genérico y bajo el término *spolužáci* también se entiende un grupo mixto. De ahí que me pregunte: ¿por qué los autores evitaron el empleo de masculino genérico en la traducción checa, pero en español no?

Una de las posibles razones podría ser la RAE, ya que hasta ahora no ha aceptado el lenguaje inclusivo como necesario y considera el masculino genérico como la óptima opción para dirigirse a un grupo mixto. En cuanto al Diccionario de la lengua checa (*Ústav pro jazyk český*), el uso del masculino genérico se considera habitual, pero el desdoblamiento es también aceptado y considerado correcto.

- Leo y **los chicos** fueron a la playa. Mira en el mapa y busca algunos destinos turísticos en la costa. (46)
- *Leo a ostatní jeli k moři. Podívej se do mapy a najdi tamní přímořská letovistka. Některé názvy ti budou povědomé. (46)*

Esta instrucción se refiere a un cómic sobre el tío Leo, sus dos sobrinas y un sobrino. Como vemos en el ejemplo, en la versión española usan el tratamiento *los chicos*, que una persona checa entiende sin contexto como *kluci*, especialmente los principiantes a los cuales se destina este libro. No obstante, en la traducción checa podemos ver la palabra *ostatní* (los demás). Entonces, el idioma checo otra vez encuentra una manera de evitar el uso genérico masculino y usa un lenguaje más inclusivo. En este caso se podría aplicar fácilmente al español también (*Leo y los demás fueron a la playa*), que, aunque *los* también representa el masculino genérico, *demás* puede resultar semánticamente más inclusivo que el uso de la palabra *chicos*.

5.3.3. *Nuevo Prisma A1*

Al analizar las instrucciones del manual español, observamos resultados similares a los del manual checo. Tanto en el español como en el checo, se utiliza el masculino genérico para referirse a un grupo mixto. Esto se evidencia en los siguientes casos:

- Comenta con tus **compañeros** el resultado del cuestionario. ¿Coincidís en algunos objetivos, metas y gustos? ¿Hay algún dato sorprendente? ¿Tienes más claras tus metas después de compartir tus inquietudes con tus **compañeros**? (94)

Como en los casos anteriores, otra vez nos encontramos con la palabra *compañeros* que podría ser mejorado por el uso de la barra y la letra *a* (*compañero/a*). Dentro de este manual no podemos hacer una comparación directa con la traducción checa, pero en el caso anterior pudimos ver que existen variantes para evitar el lenguaje excluyente.

- Mantener una dieta equilibrada es fundamental para tener buena salud. Clasificad los alimentos que os va a dar **vuestro profesor** en una lista de más o menos sanos, según vuestra opinión. (84)
- Escribe en un papel una lista de lo que haces en un día normal y a qué hora. Dale la lista al **profesor**. (76)

En los presentes ejemplos nos encontramos de nuevo con el masculino genérico, pero esta vez no se dirige al alumnado, sino al profesorado, aunque la profesora no queda explicitada. Como en el ejemplo anterior, se puede resolver con el uso de la barra y la letra *a*.

5.3.4. **La conclusión**

A partir de los ejemplos mencionados, podemos llegar a la conclusión de que el empleo del masculino genérico es común tanto en la edición checa como en la edición española. No obstante, lo más sorprendente son las traducciones que aparecen en *Aventura Nueva 1*, que tratan de evitar la discriminación de género y representar los dos sexos en los libros de texto.

5.4. **El contenido de los ejercicios**

En esta sección, analizaré el contenido de los ejercicios para detectar la presencia de estereotipos lingüísticos o resaltar el uso del lenguaje inclusivo. Además, me centraré en la

presencia del masculino genérico, tanto en el lenguaje checo como en el español, en el caso de *Aventura Nueva 1*.

5.4.1. *Aventura Nueva 1*

Empezando con la edición checa, en *Aventura Nueva 1* aparecen varios tipos de ejercicios: los ejercicios de rellenar huecos, de comprensión lectora, auditiva y de expresión escrita u oral. Asimismo, aparecen ejercicios en los cuales los/las estudiantes tienen que ordenar una conversación, que también será el primer ejemplo de la representación estereotípica en el presente manual, tanto de las mujeres como de los hombres. En el ejercicio 1 en la página 30 podemos ver una conversación entre tres personas, dos chicas y un chico. Lo destacable en esta conversación es la percepción de la escuela por los participantes. Estereotípicamente, el chico dice frases como: «¡Qué buenas son las vacaciones sin la escuela!» o «puf, escribir es muy aburrido». Además, su compañera subraya el disgusto que el chico tiene hacia la escuela con su comentario irónico: «Claro, tú lees cómics y escribes mensajes a tus amigos, ¿no?». De acuerdo con esta discusión, podemos concluir fácilmente que los chicos tienden a mostrar menos interés por la escuela, mientras que las chicas son vistas como estudiantes más aplicadas. En otras palabras, la conversación refuerza las expectativas sociales hacia las chicas, de quienes se espera una actitud positiva hacia la educación. Este problema también es reconocido por el MŠMT que señala que los errores cometidos por los chicos a menudo son más tolerados que los de las chicas. Por lo tanto, se puede interpretar que la sociedad impone cierta presión sobre las chicas para que sean obedientes y excelentes por naturaleza.

A continuación, en el ejercicio 5a de la página 51, nos encontramos ante una actividad de comprensión auditiva en la que se le pide al estudiante completar una tabla sobre los vecinos de Leo, incluyendo detalles como el piso en que viven, su profesión, lugar de trabajo y con quién comparten el apartamento. Lo notable de este ejercicio es la columna de profesiones. De las cinco personas mencionadas, cuatro son mujeres, lo cual podría sugerir una diversidad de profesiones representadas. Sin embargo, las ocupaciones asignadas son las tradicionalmente vistas como femeninas o de menor prestigio social: modelo, profesora de idiomas, vendedora y ama de casa. El único hombre del ejercicio es descrito como arquitecto, profesión con un mayor prestigio social. Esta representación estereotípica puede influir en que las estudiantes femeninas se inclinen por aspiraciones profesionales menos ambiciosas en comparación con sus compañeros masculinos. Este fenómeno es corroborado por el MŠMT, que destaca las disparidades en la

elección de carreras entre hombres y mujeres, observando una predominancia femenina en campos como la educación, gastronomía, arte y administración, frente a una mayor presencia masculina en áreas técnicas e informáticas. El MŠMT también reconoce el impacto significativo de los recursos educativos en la formación de percepciones de género, resaltando la dificultad de cambiar estas percepciones cuando los materiales perpetúan roles de género tradicionales. Por tanto, el ejercicio analizado desaprovecha la oportunidad de desafiar estereotipos, limitando su potencial para promover una visión más equitativa de las capacidades y roles profesionales entre géneros.

4 A SOY MÉDICO Y TRABAJO EN UN HOSPITAL

1a

Leo habla de sus amigos. Relaciona los textos con las fotos.

Leo vypráví o svých kamarádech. Přiřaď k úryvkům odpovídající fotografie.

1 "Mi amigo Daniel es médico, trabaja en un hospital en el centro de la ciudad. Trabaja mucho pero le gusta porque cura a los enfermos y hace así algo realmente importante."

2 "Rebeca es novia de Daniel. Trabaja en el mismo hospital que él y cuida de los enfermos, es enfermera. Tiene muchos pacientes y trabaja también los fines de semana."

3 "Mi otro amigo es Juanjo, es fontanero. Visita a la gente en sus casas y arregla los grifos y tuberías que no funcionan. Conoce a mucha gente interesante."

4 "Marta y Sofía son unas amigas que venden libros en una librería especializada en literatura italiana. La conocen bien porque son de Italia. También venden discos de música italiana y hacen actividades literarias para niños."

5 "También tengo dos amigos que son empresarios. Se llaman Paco y Alonso y tienen una empresa pequeña que organiza conferencias y festivales. Dirigen la empresa y tienen una secretaria muy guapa."



4. pád = osoba
→ předložka A

--

Ilustración 1 Ejercicio 1a (Aventura Nueva 1, 2018: 52)

Otro ejercicio de la misma unidad que merece la atención es el ejercicio 1a en la página 52. Como podemos ver en la ilustración 1, el protagonista Leo habla de sus amigos y el/la estudiante deben relacionar los textos con las fotografías. Como en el ejercicio anterior, a las mujeres se les atribuyen los roles naturalmente femeninos, como la vendedora o la enfermera. En cuanto a las profesiones de los hombres, se menciona el médico, el fontanero y dos empresarios. El texto más sorprendente y sexista es justo el de los dos empresarios (el último), ya que en la descripción de su trabajo aparece la siguiente frase: «Dirigen la empresa y tienen una secretaria muy guapa». En esta ocasión, el contenido es el que resulta sexista y por eso hablamos del sexismo social. Sin embargo, el uso del adjetivo que se refiere al aspecto físico de la mujer, que, además, en este caso tiene una posición inferior al hombre, resulta humillante y le quita las cualidades personales

a la mujer. Asimismo, comentarios de este tipo pueden conllevar el mensaje que lo que merece destacar de una mujer es su belleza y no sus habilidades. Además, parece que la mujer (la secretaria) es mencionada en el texto solo por el hecho de ser guapa y eso aún más le quita la importancia.

Para continuar, voy a centrarme en el ejercicio 2 que está en la misma página como el anterior (51). En este ejercicio, los/las estudiantes disponen de los comienzos de la frase, alguna profesión, y tienen que terminar la frase con las continuaciones propuestas. Las profesiones aparecen en plural y en el género masculino (los pintores, los cocineros, los actores, los músicos, los electricistas, los obreros, los profesores, los traductores, los vendedores), pero hay una excepción. La excepción son las secretarias. Aunque esta palabra existe en su versión masculina y el resto de las profesiones son de género masculino, la autora y el autor decidieron ponerla en el género femenino. Un posible motivo de este hecho puede ser la predominancia de las mujeres en esta profesión, sin embargo, esta justificación propone que en el resto de las profesiones predominan los hombres, que, de nuevo, puede resultar sexista. De ahí que el lenguaje inclusivo pueda resultar como la mejor solución para evitar interpretaciones erróneas.

La siguiente unidad, la unidad cinco, trata el tema de la familia. En el primer ejercicio de esta unidad (61), el alumnado debe conectar textos con cinco dibujos que representan miembros de la familia de Anna. En este ejercicio merece subrayar dos textos, el B y el C, los que podemos ver en la siguiente ilustración:

1 En un bar de Valencia, Anna comenta las fotos de su familia checa. Relaciona los textos con los dibujos. Intenta deducir qué significan las palabras en negrita.

Daší zastávkou na cestě je Valencia. Po procházce městem Anna ukazuje ostatním fotografie své české rodiny. Přiřaď ke každému obrázku odpovídající text. Pokus se odvodit význam zvyrazněných slov a překlad napiš do bílých políček.








A "Estas somos mi **hermana** **sestra** Jitka y yo de pequeñas. Yo con seis años y ella con tres. Jitka es una niña muy dulce en la foto, ¿verdad? ¡Ahora es muy diferente! Bueno, la verdad es que yo también."

B "Estos son mis abuelos maternos en el jardín. Son muy mayores. Mi **abuela** se llama Marie y tiene setenta y dos años. Está un poco gorda, pero es muy activa, nerviosa y habla mucho. Y cocina fenomenal. Su **marido** **manžel**, mi **abuelo** **dedeček** Josef, es totalmente diferente: es muy tranquilo y habla poco. Es como mi **madre** **maminka**, ¿verdad? Sobre todo en los ojos."

C "Estos son mis **padres** **rodiče**, Jorge y Lucie. La foto es de las últimas vacaciones. Papá es ingeniero en una fábrica. Vive ya mucho tiempo en Chequia y habla checo perfectamente. ¡Aquí tiene un bigote terrible! Mi **padre** **otc** es muy divertido. Bueno, como tú, Leo. Se ve que sois hermanos... Y mamá es guapísima, ¿verdad? Tan alta, tan delgada. Es fantástica, quiero ser como ella."

Ilustración 2 Ejercicio 1 (Aventura Nueva 1, 2018: 61)

En el texto B Anna describe a sus abuelos. Primero dedica unas líneas a la descripción de su abuela, en las que destaca que es una mujer que *habla mucho*. Hablar mucho y, además, cocinar, que aparece en la oración siguiente, son dos estereotipos abundantemente usados en cuanto al género femenino. Asimismo, a la abuela se le atribuye ser nerviosa, pero a su marido se le atribuye la tranquilidad y timidez. Por otro lado, en el texto C, la madre de Ana es descrita solo por su aspecto físico, destacando su cuerpo delgado y cara bonita. El currículo oculto detrás de estos comentarios puede llegar a tener impacto en la percepción de sí misma y darle más importancia al aspecto físico que a las cualidades personales de la mujer y, por eso, es clave analizar la manera de hablar de las mujeres en todos los entornos para evitar la creación de estas ideas limitantes.

La importancia del aspecto físico femenino también está reforzada en el ejercicio 5 en la página 63. En este ejercicio podemos ver un cómic en el cual los/las estudiantes tienen que rellenar los huecos con el vocabulario sobre la familia. En la segunda, conversan dos hombres, el tío (L) y su sobrino (M), sobre unas fotos familiares de Anna.

L: ¿Es esta la madre de Anna? Qué guapa, ¿no?

M: Pues sí. Mi cuñada es una mujer muy **atractiva**. Mi hermano tiene mucha suerte.

L: ¿Y tú la conoces?

M: Sí, sí, es muy simpática. Y habla bien español.

En esta conversación de nuevo aparece el sexismo social, ya que, dentro de las tres conversaciones presentes en este ejercicio, esta (entre dos hombres) contiene los adjetivos calificativos que, además, se refieren al aspecto físico de una persona, en este caso, de una mujer.

La unidad número seis trata el tema de los gustos. En la página 83, en el ejercicio 5a hay otro cómic que se debe completar con el verbo gustar. Concretamente, como podemos ver en la Ilustración 3, se trata de una conversación entre una chica y un chico.

5a ■■■ **CD** 065
Anna y Rafael, un chico al que no conoce bien, están en la cafetería hablando de sus gustos. Completa la conversación con **GUSTA** o **GUSTAN**. Después escucha y comprueba.
Anna a Rafael si povídají o svých zálibách. Doplň do rozhovoru **GUSTA** nebo **GUSTAN**. Potom si ho poslechni a zkontroluj.

Panel 1: Anna: Me muchísimo las ensaladas. ¿Y a tí? Rafael: A mí no. ¡Qué asco! ¡Yo como solo hamburguesas!

Panel 2: Anna: Me nada las películas de acción, violentas... Rafael: A mí sí. Y mucho. Es el mejor cine que existe.

Panel 3: Anna: ¡No sé qué hago aquí contigo! No me gustas nada. Rafael: Tú a mí tampoco.

Panel 4: Anna: Me mucho la poesía. ¿Y a tí? Rafael: A mí nada. ¡Prefiero un accidente de coche!

Panel 5: Anna: Me mucho cantar, bailar, la música en general... Rafael: A mí también, pero no bailo nunca.

Panel 6: Anna and Rafael standing up, talking.

Ilustración 3 Ejercicio 5a (Nueva Aventura 1, 2018: 85)

En esta conversación, podemos observar una discrepancia de opiniones sobre los gustos. En particular, el chico muestra un desinterés en los gustos de su compañera, a la cual le gustan las ensaladas, la poesía y bailar y él prefiere las hamburguesas, las películas violentas y odia bailar. Además, de cierta manera, ridiculiza los gustos de la chica (¡Prefiero un accidente de coche!). Esta conversación demuestra que los gustos también pueden ser estereotípicamente divididos en inherentemente masculinos y femeninos.

5.4.2. *Nuevo Prisma A1*

En segundo lugar, voy a analizar el manual de la edición española. Para empezar, debo destacar el ejercicio 1 en la página 23. En este ejercicio, los/las estudiantes tienen que conectar el vocabulario sobre las profesiones con las fotografías. En este caso, vemos que el libro trata de ser más inclusivo, ya que en algunas fotografías aparecen dos personas, una mujer y un hombre. Aunque usan el masculino genérico, el/la estudiante puede ver la variedad, por ejemplo, conecta la palabra *arquitectos* tanto con el género masculino como el femenino. Además, aparece una abogada, una médica, un peluquero y un jardinero. De ahí que podamos notar cierta diferencia de la edición checa que sigue la tradición.

Otro ejercicio destacable es el ejercicio 3 en la página 82. En este ejercicio los/las estudiantes deben hablar sobre sus gustos y aficiones. Como ejemplo tienen una conversación entre un hombre (H) y una mujer (M):

H: No me gustan nada los deportes de riesgo, la verdad...

M: ¿No? A mí, sí. Me encantan. Especialmente el puenting.

En este ejercicio, los autores y las autoras del libro salen del estereotipo que percibe a las mujeres como el género débil y no les atribuyen actividades culturalmente consideradas como femeninas, sino representan una mujer aventurera y valiente, a la que le gustan los deportes de riesgo.

No todos los estudiantes son iguales. Así se llama el artículo que forma parte del ejercicio 1 en la página 105. En este ejercicio se practica la comprensión lectora, los/las estudiantes deben deducir de qué tipo de estudiante se habla en cada párrafo del texto. En este texto, cada palabra que se refiere al alumnado aparece en género masculino. El texto va acompañado de unas fotografías que claramente representan tanto a las mujeres como a los hombres, sin embargo, el uso del masculino genérico puede resultar excluyente para la parte femenina de la clase.

En general, se puede decir que la edición española resulta ser más inclusiva y más apoyadora hacia la igualdad de género. Lo único que se pudiera criticar es el empleo del masculino genérico, no obstante, esta forma de referirse a un grupo mixto es aprobada por la Real Academia Española y, desde el punto de vista gramatical, es la manera más correcta y económica.

5.5. Las imágenes

Por último, me he centrado en el análisis de las fotografías y los dibujos. En primer lugar, me he enfocado solo en la cantidad de dibujos que representan a mujeres y hombres. En segundo lugar, he tratado de determinar la representación de la mujer en dichas imágenes y establecer si se trata de una representación estereotípica o no.

5.5.1. *Aventura Nueva 1*

He empezado el análisis de la representación de la mujer a través de la comunicación no verbal con la investigación de la cantidad de imágenes que representan a las mujeres y las que representan a los hombres. A esta encuesta no he incluido a los bebés y he contado juntos los dibujos y las fotografías. Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico:

LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS SEXOS

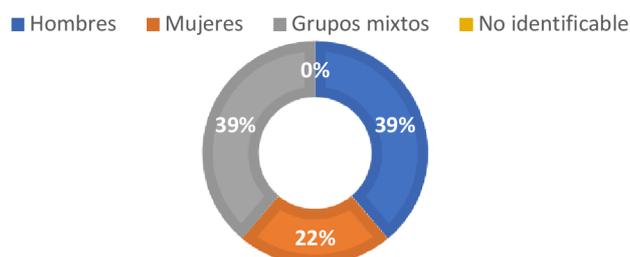


Gráfico 1. La representación gráfica de los sexos en Aventura Nueva 1

Como podemos observar en el gráfico 1, hay cierta desigualdad en la representación de las mujeres y de los hombres, los que predominan junto con las imágenes que representan a los dos géneros. En total, he trabajado con 85 imágenes (tanto fotografías como dibujos). De esta suma, 33 imágenes representan a los hombres, 33 imágenes representan a los grupos mixtos y, el resto, 19 dibujos representan a las mujeres. A continuación, he clasificado a las personas representadas en grupos distintos según el rol que tienen en las imágenes. Concretamente, me he centrado en tres puntos clave para el presente trabajo: el rol laboral y profesional, el reproductivo y de cuidado y, por último, el de ocio.

En primer lugar, he puesto el foco sobre el papel laboral y profesional. En este apartado, también predomina el sexo masculino, que forma el 61,1% de las profesiones representadas en las 14 imágenes del ambiente laboral. El sexo femenino representa el 33,3% y, también, aparecen grupos mixtos en un 5,5%. En esta ocasión, debo destacar un texto sobre cantantes españoles, donde aparece solo una cantante y cuatro cantantes masculinos. En este caso hablamos sobre la infrarrepresentación de las mujeres, ya que sin motivo exacto aparece más el sexo masculino que el femenino.

A continuación, me he centrado en el rol reproductivo y de cuidado. Merece destacar que en todo el libro no aparece ninguna fotografía de un hombre solo con un niño. En concreto, aparecen dos mujeres con sus hijas y el resto de las fotografías son de familia tradicional (una madre y un padre). En cuanto a los estereotipos conectados con el género y el cuidado de la casa, en una imagen aparece abuela y abuelo, la abuela con un plato lleno de pasteles y el abuelo con una laya. Esta imagen puede reforzar el estereotipo del rol tradicional de la mujer, que cuida, cocina y hornea para su familia, y el rol de reparador del hombre.

Por último, he analizado la representación de los sexos en cuanto al contenido de su tiempo libre. En este único apartado el libro ha conseguido el equilibrio en cuanto a la cantidad, sin embargo, si nos centramos en actividades concretas como la actividad física, las mujeres aparecen corriendo o haciendo ejercicio en el gimnasio.

5.5.1.1. Los cómics

Por la abundancia de los cómics en el libro de texto checo, he decido analizarlos aparte de las fotografías. Cada unidad del libro *Aventura Nueva 1* incluye un cómic el cual el/la estudiante debe completar. En suma, aparecen 11 cómics (se cuenta solo con los cómics que aparecen al final de cada unidad). En cada uno de estos cómics aparecen tanto mujeres como hombres, no obstante, la representación de las mujeres merece ser objeto de una investigación cualitativa debido a su controversia.

vyníedej potrebné informácie na internetu.

2 ■ ■ ■ ■ ■
Manu está en el Parc Güell con una chica que le gusta mucho. Completa el cómic con las palabras del recuadro.
Manu navštívil nejnámějí barcelonský park. Doplň do komiksu slova z rámečku.

escucharte • parque • estar • ojos • gustas • hablar • ropa



Ilustración 4 Ejercicio 2 (Aventura Nueva 1, 2018: 90)

En este cómic, lo primero que atrae la atención es la vestimenta de la chica joven. En este ejercicio, el alumnado debe completar el diálogo practicando el verbo gustar, prestando atención a la concordancia del sujeto y el predicado. Sin embargo, centrándonos en la comunicación visual, lo que podemos observar es un ejemplo de la sexualización del cuerpo femenino y un refuerzo del ideal de belleza. *Aventura Nueva 1* ni en el resto de los cómics le da importancia a la diversidad de cuerpos representados y promueve solo un tipo de cuerpo femenino.

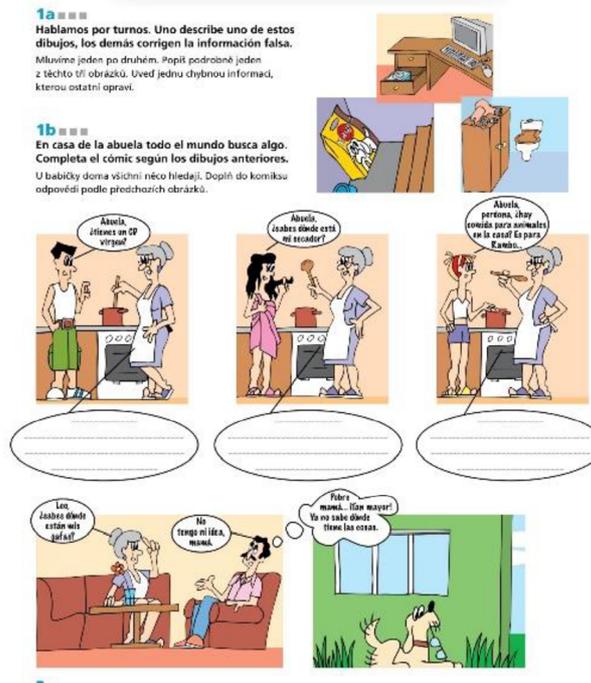


Ilustración 5 Ejercicio 1b (Aventura Nueva 1, 2018: 114)

En la ilustración 5 podemos observar otra representación estereotípica de la mujer. En esta ocasión, se trata de una mujer mayor que parece tener el rol de la ama de casa, ya que está en la cocina, preparando la comida, y los miembros de la familia recurren a ella para pedir ayuda.

5.5.2. Nuevo Prisma A1

En el caso de la editorial española, podemos observar una tendencia diferente:

LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS SEXOS

■ Hombres ■ Mujeres ■ Grupos mixtos ■ No identificable

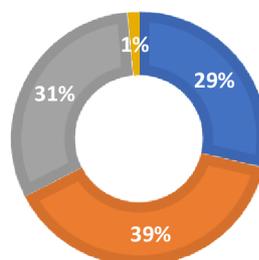


Gráfico 2. La representación gráfica de los sexos en Nuevo Prisma A1

Como podemos ver en el gráfico 2, del total de 206 imágenes investigadas en *Nuevo Prisma AI* predominan las imágenes que representan a las mujeres. A continuación, he clasificado a las personas representadas en grupos distintos según el rol que tienen en las imágenes. Concretamente, al igual que en el caso del libro checo, me he centrado en tres puntos clave para el presente trabajo: el rol laboral y profesional, el reproductivo y de cuidado y, por último, el de ocio.

En primer lugar, me he centrado en el rol laboral y profesional. En este caso, se ha llegado al equilibrio perfecto, ya que el 50% de las imágenes que representan una actividad laboral incluyen a una mujer. En concreto, aparecen 21 imágenes sobre las profesiones, de las cuales 7 representan a las mujeres, 7 a los hombres y 7 a grupos mixtos equilibrados. Asimismo, los hombres aparecen en profesiones que socialmente se pueden considerar femeninas, por ejemplo, el peluquero y el jardinero. En general, es notable que esta edición ha tenido en cuenta la repartición de los roles dentro de su libro de texto debido a la inclusividad y falta de controversia. Lo único que se pudiera destacar como problemático es el uso del masculino genérico cuando en el dibujo aparece un grupo mixto.

En segundo lugar, he puesto el foco sobre el rol reproductivo y de cuidado. Lo interesante de este libro es la cantidad reducida de imágenes que representan a los niños pequeños o las personas que están haciendo alguna tarea doméstica. En la escasez de casos presentes, no ha aparecido ningún ejemplo de sexismo. Concretamente, se presenta una imagen de una mujer y un hombre que están haciendo la compra, en otra imagen aparece una familia, en la cual es el hombre el que sujeta al niño y, en el último caso, aparece una mujer con su hijo, que es una fotografía que acompaña al texto sobre la dificultad que suponen las vacaciones escolares para los padres. A mi juicio, en este apartado la editorial española no ha acudido al sexismo y ha logrado reducir los estereotipos de género al mínimo.

Por último, me he enfocado en el tema del ocio. Aquí también podemos observar un equilibrio exacto. Tanto los hombres como las mujeres y los grupos mixtos representan un tercio de las imágenes sobre el ocio. En cuanto al contenido de las fotografías o tipos de actividades representadas, una actividad deportista la representan seis imágenes de hombres en comparación con dos mujeres, una en el gimnasio, sentada al lado de un hombre, y la otra corriendo.

Para concluir, el *Nuevo Prisma AI* no le da tanta importancia a la representación de las personas y en muchas ocasiones, en vez de retratar a una persona, aparece solo un objeto y el lugar donde se puede hacer la actividad. Por eso, durante la investigación no he tenido muchos ejemplos que analizar y, en general, se puede decir que esta editorial ha tratado el tema de los estereotipos con cuidado y aparecen en cantidad muy reducida.

5.6. Las conclusiones

El objeto de esta investigación han sido dos libros de texto creados en culturas distintas. Los manuales han sido investigados de diferentes maneras, usando tanto el método cualitativo como el cuantitativo. El objetivo fue describir el lenguaje y la comunicación visual de los manuales *Aventura Nueva 1* y *Nuevo Prisma AI* y revelar si hay diferencias entre las editoriales checa y española.

En primer lugar, centré el análisis en las instrucciones de los ejercicios. En los dos libros fue usado un lenguaje excluyente o, en otras palabras, los autores y las autoras usaron el masculino genérico para referirse al alumnado, en algunos casos aun al profesorado. Sin embargo, el manual checo destacó por el empleo del lenguaje inclusivo en las traducciones al checo, lo que no fue en ningún sentido reflejado en las instrucciones en español.

A continuación, fue realizada una investigación del contenido de los ejercicios, prestando atención a los estereotipos lingüísticos. Tras comparar los dos manuales, *Nuevo Prisma AI* consiguió reducir los estereotipos al mínimo. Por otro lado, en *Aventura Nueva 1* aparecen los estereotipos lingüísticos con abundancia y en este aspecto dicho libro no se pudo clasificar como inclusivo. Asimismo, en la edición checa aparecieron comentarios sexistas («una secretaria muy bonita»).

Por último, hice un análisis de la comunicación visual. Otra vez, *Nuevo Prisma AI* se muestra más inclusivo y más a favor de la igualdad de género, ya que en cada apartado aparecen los hombres y las mujeres en equilibrio. Por el contrario, *Aventura Nueva 1* tiende a mostrar a las mujeres en menos cantidad y, además, en posiciones más estereotípicas. En cuanto a *Aventura Nueva 1*, también se presentó un análisis cualitativo de los cómics, que también resultaron en inclinarse a la representación estereotípica de la mujer.

En resumen, la editorial española resultó ser más inclusiva y más a favor de la igualdad de género. No obstante, en las instrucciones del manual sigue apareciendo el masculino genérico y los rasgos androcéntricos. En cuanto a *Aventura Nueva I*, aquí ya no se trata solo de las instrucciones, sino del contenido de los ejercicios y de las imágenes usadas para representar al género femenino.

6. La propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica se enfoca en fomentar la igualdad de género y dismantelar estereotipos, destacando la participación femenina en una variedad de roles tanto en el sector laboral como en el ámbito deportivo. Diseñada para clases de ELE en el nivel A1, estas actividades son apropiadas para cualquier entorno cultural y buscan proyectar una perspectiva objetiva sobre la igualdad de género. A continuación, se ofrecen dos propuestas didácticas, una sobre las profesiones y la otra sobre el tiempo libre.

Estas unidades tienen el propósito de enseñar español a principiantes y, al mismo tiempo, promover una visión igualitaria, superando los estereotipos de género en la sociedad. Es crucial que los/las educadores manejen estos temas con delicadeza y estén listos para guiar discusiones que puedan surgir, siempre con el fin de cultivar un ambiente de respeto y comprensión mutua.

6.1. La propuesta didáctica: profesiones

En primer lugar, se presenta una propuesta didáctica sobre las profesiones, que ha resultado como uno de los temas más problemáticos en cuanto a la presencia de los estereotipos de género. El objetivo principal de esta propuesta didáctica es ampliar el vocabulario del alumnado sobre las profesiones con especial atención a la representación de la mujer en profesiones que no se le atribuyen tradicionalmente. Asimismo, uno de los objetivos es darle conciencia al alumnado sobre la existencia de los estereotipos de género y animarlo a dedicar su futuro a cualquier profesión que les resulte interesante y enriquecedora, sin darle importancia a su género.

En cuanto al *PCIC (Plan curricular del Instituto Cervantes)*, se espera que el alumnado adquiera el vocabulario sobre las profesiones básicas, concretamente, el *PCIC* destaca estas palabras: «abogado, médico, profesor, taxista, ama de casa, jefe, director, camarero, ingeniero». En cuanto al género de los sustantivos, la expresión de género diferente con una terminación diferente a la de o/a se incluye ya en el nivel A2. Por eso, la siguiente propuesta didáctica tiene

aspectos tanto del nivel A1 y A2, ya que es imprescindible que el alumnado aprenda los dos géneros de varios tipos de profesiones.

<p>TIEMPO TOTAL: 45 minutos</p> <p>CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO: grupo de 10-15 personas</p>	<p>Las presentes actividades están diseñadas para ser abordadas en una sola sesión. El objetivo de esta propuesta es presentar nuevo vocabulario sobre las profesiones y familiarizar con su uso al alumnado. Se pone énfasis especial en el uso del lenguaje inclusivo y en la representación de la mujer fuera de lo estereotípico.</p>
--	---

<p>TIEMPO: 7 minutos</p> <p>MATERIAL: tarjetas</p>	<p>ACTIVIDAD 1. PRESENTACIÓN DEL VOCABULARIO NUEVO</p> <p>En esta actividad, el alumnado tiene que relacionar las tarjetas con imágenes de varias profesiones con su denominación apropiada, usando así el método inductivo, basándose en su lengua materna u otras lenguas extranjeras ya adquiridas. El papel del profesor/la profesora es de mediadora, es decir, puede ayudar y guiar al alumnado cuando lleguen a un punto de no saber resolver el resto.</p> <p>Lo clave de esta actividad es salir de lo estereotípico y mostrar a las mujeres y a los hombres en situaciones o profesiones que no sean consideradas tradicionales por la sociedad. Por ejemplo, incluir a las arquitectas, a los peluqueros, a las políticas, etc.</p>
--	---

<p>TIEMPO: 7 minutos</p> <p>MATERIAL: tarjetas</p>	<p>ACTIVIDAD 2. PRESENTA A TU NUEVO/A COMPAÑERO/A DE TRABAJO</p> <p>El objetivo de esta actividad es repasar el contenido ya aprendido e incorporar el vocabulario nuevo sobre las profesiones. Cada persona en la clase va a obtener una tarjeta con una imagen de una persona y la información básica sobre ella. Oralmente, el/la estudiante debe presentar a esa persona al resto de la clase, usando los verbos <i>llamarse, ser y tener</i>.</p> <p>Como en la actividad anterior, se pone énfasis en la representación de la mujer en posiciones variadas y fuera de lo estereotípico. Asimismo, las mujeres representadas deben mostrar variedad de cuerpos y estilos que una mujer puede tener para evitar el refuerzo de solo un modelo de belleza (el pelo teñido, distintos tipos de vestimenta, etc.).</p>
<p>TIEMPO: 10 minutos</p> <p>MATERIAL: ficha</p>	<p>ACTIVIDAD 3. ¿DÓNDE TRABAJA Y QUÉ HACE?</p> <p>Esta actividad consiste en relacionar unas breves descripciones de varias profesiones con sus nombres respectivos. Este ejercicio desarrolla la comprensión lectora y el vocabulario del alumnado.</p> <p>Es importante incluir aquel vocabulario que sea deducible a través de la lengua materna o los internacionalismos (el hospital, el teatro, etc.) para evitar frustración del alumnado y darle la sensación de que el nuevo tema no es tan complicado y ya saben bastante sin el estudio previo.</p> <p>Nuevamente, hemos de incorporar a la mujer en distintas profesiones y de varios aspectos físicos.</p>

TIEMPO: 6 minutos

MATERIAL: vídeo, ficha

ACTIVIDAD 4. VÍDEO SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Esta actividad se basa en la comprensión auditiva. Al principio, es necesario que el/la docente escriba en la pizarra las dos siguientes preguntas: ¿Qué quieres ser de mayor? ¿Y si fueras chico/chica?

Aunque las preguntas contienen estructuras gramaticales todavía desconocidas para el alumnado, no es esencial entrar más en el tema, es suficiente que se les dé una traducción exacta del contenido para que puedan entender el significado del vídeo.

A continuación, cada persona va a obtener su ficha de trabajo con varias profesiones que puedan aparecer en el vídeo y el alumnado debe tachar aquellas que se mencionan en él. El vídeo, que tiene 2 minutos y 44 segundos, muestra la inocencia de la mente infantil y da ejemplo de los estereotipos a los que nos adaptamos desde la infancia.

Después de ver el vídeo y revisar los resultados, el/la profesor/a pueden abrir el debate sobre la igualdad de género en su lengua materna, preguntando sobre el contenido del vídeo y dándoles así impulso a los/las estudiantes para que piensen y reflexionen sobre la percepción del género dentro de la sociedad.

Vídeo: Y tú, ¿qué quieres ser de mayor? (Liga española de la educación, 2018, online)

En el caso de que el vídeo ya no esté disponible, se puede usar otro temáticamente similar, cambiando el contenido de la ficha de trabajo.

<p>TIEMPO: 10 minutos</p> <p>MATERIAL: ficha</p>	<p>ACTIVIDAD 5. PREGUNTAS</p> <p>En parajes, el alumnado debe hacer preguntas sobre las imágenes que obtendrán en una ficha de trabajo. Este ejercicio se centra en la expresión oral en la que el alumno o la alumna tratan de describir la información que falta en su ficha de trabajo.</p> <p>Las preguntas que se van a practicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llama la mujer/el hombre número ___? • ¿De dónde es? • ¿Dónde vive? • ¿En qué trabaja? ¿A qué se dedica? <p>Como en los casos anteriores, en la elaboración del material se ha prestado atención a la igualdad de género y la evitación de la presencia de cualquier clase de estereotipo.</p> <p>El objetivo del ejercicio es desarrollar la expresión oral del alumnado y practicar la formación de preguntas ya aprendidas, añadiendo dos nuevos sobre la profesión.</p>
--	--

Tabla 1. Descripción de la propuesta didáctica (las profesiones)

6.1.2. La evaluación

Para continuar, se presenta una tabla de evaluación para el/la docente con el objetivo de evaluar el conocimiento adquirido por el alumnado durante las actividades grupales e individuales realizadas en la clase de ELE.

	El/la estudiante ha mostrado una comprensión y producción sobresaliente de los contenidos abordados	El/la estudiante ha mostrado una comprensión y producción notable con la presencia de algunos errores	El/la estudiante afronta dificultades
El/la estudiante entiende cómo formar e identificar el masculino y femenino en las profesiones			
El/la estudiante ha entendido el concepto de los estereotipos de género			
El/la estudiante es capaz de determinar el lugar de ejecución de varias profesiones			

Tabla 2. Evaluación (las profesiones)

6.2. La propuesta didáctica: los gustos

A continuación, se presenta una propuesta didáctica de nivel A1 sobre los gustos. Como hemos visto en la investigación anterior, las profesiones y los gustos son los principales temas en los que se acude al sexismo social y aparecen estereotipos en abundancia. El objetivo principal de esta propuesta didáctica es enseñar al alumnado el nuevo vocabulario sobre los gustos y romper con la división estereotípica de los gustos por géneros. Asimismo, el/la estudiante adquiere el conocimiento del verbo *gustar* y es capaz de usarlo en todas las personas en singular (el plural se puede enseñar en clases posteriores, debido a las dificultades que conlleva la comprensión de este verbo).

En relación con el *PCIC*, en el nivel A1/A2 el alumnado debe conocer el verbo *gustar* y ser capaz de usarlo. Para poder expresar sus gustos y aficiones, se enseña el vocabulario básico sobre las películas, deporte, lectura y otros tipos de entretenimiento (bar, discoteca, museo, teatro, etc.). Con dichas actividades se conectan verbos como «ver, escuchar, cantar, bailar, ir, hacer y jugar», los que trato de incluir en mi propuesta didáctica sobre los gustos.

<p>TIEMPO TOTAL: 45 minutos</p> <p>CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO: grupo de 10-15 personas</p>	<p>Las presentes actividades están diseñadas para ser abordadas en una sola sesión. El objetivo de esta propuesta es presentar vocabulario nuevo sobre los gustos y el uso del verbo <i>gustar</i>. Otra vez, se pone énfasis especial en el uso del lenguaje inclusivo y la representación de la mujer fuera de lo estereotípico.</p>
--	--

<p>TIEMPO: 7 minutos</p> <p>MATERIAL: tarjetas</p>	<p>ACTIVIDAD 1. PREGUNTAS: ¿TE GUSTA...?</p> <p>En esta actividad oral, el/la docente tiene un rol primordial, ya que, de forma inductiva, le da preguntas al alumnado usando el verbo <i>gustar</i> y otros verbos que estén conectados con el tiempo libre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta jugar al fútbol/al baloncesto? • ¿Te gusta ir de compras/a un concierto? • ¿Te gusta jugar al ajedrez/a las cartas? <p>Para facilitar el proceso de aprendizaje, el/la docente puede usar tarjetas con fotografías de dichas actividades del tiempo libre y enseñarlas al alumnado cuando menciona la actividad concreta. El/la docente hace las preguntas sin darle importancia al género y las fotografías tampoco van a reforzar los estereotipos de género relacionados con el tiempo libre.</p>
<p>TIEMPO: 8 minutos</p> <p>MATERIAL: ficha</p>	<p>ACTIVIDAD 2. COMPRENSIÓN LECTORA</p> <p>En esta actividad, el alumnado obtiene dos textos con preguntas que debe responder. Un texto es sobre una chica y el otro sobre un chico, los dos de 17 años. En los textos se emplea el verbo <i>gustar</i> y, además, los verbos de actividades</p>

	<p>de ocio enseñados durante la primera actividad oral. Los gustos y las aficiones mencionadas no reflejan de ningún modo el género de la persona.</p>
<p>TIEMPO: 15 minutos</p> <p>MATERIAL: papeles</p>	<p>ACTIVIDAD 3. PROYECTO SOBRE LOS GUSTOS PERSONALES</p> <p>Los/las estudiantes van a crear su propio tablero de las actividades de tiempo libre que les gusten. Para crearlo, pueden usar dibujos que traigan de la casa o el/la docente puede contar con dibujos extra que pueda prestar al alumnado.</p> <p>Después de terminar de diseñar el tablero, el alumnado puede comentar sus gustos en parejas. Luego, el profesor/la profesora puede comprobar la eficacia de la actividad y preguntar al alumnado sobre los gustos de su compañero o compañera.</p>
<p>TIEMPO: 8 minutos</p> <p>MATERIAL: tarjetas</p>	<p>ACTIVIDAD 4. DEPORTISTAS FAMOSAS</p> <p>En esta actividad, los/las estudiantes deben leer textos cortos sobre las deportistas famosas de España y conectarlos con las fotografías de ellas. La conexión se podrá deducir de la vestimenta de la mujer y de su alrededor relacionado con el deporte concreto.</p> <p>Al final de la actividad, el/la docente puede preguntar si el alumnado conoce también a algunos deportistas masculinos de los países hispanohablantes para desarrollar el conocimiento cultural.</p>

<p>TIEMPO: 7 minutos</p> <p>MATERIAL: ficha</p>	<p>ACTIVIDAD 5. EJERCICIO DE HUECOS: <i>GUSTAR</i></p> <p>En la última actividad, el alumnado debe rellenar los huecos en oraciones sobre los gustos de varias personas con el verbo <i>gustar</i>. Cada persona va a trabajar individualmente y la revisión será frontal.</p> <p>En cuanto al contenido de las frases, se trata de evitar los estereotipos de género y practicar el vocabulario aprendido durante la clase.</p>
---	---

Tabla 3. Descripción de la propuesta didáctica (los gustos)

6.2.1. La evaluación

A continuación, se presenta una tabla de evaluación para el/la docente con el objetivo de evaluar el conocimiento adquirido por el alumnado durante las actividades grupales e individuales realizadas en esta clase de ELE.

	El/la estudiante ha mostrado una comprensión y producción sobresaliente de los contenidos abordados	El/la estudiante ha mostrado una comprensión y producción notable con la presencia de algunos errores	El/la estudiante afronta dificultades
El/la estudiante conoce el significado del vocabulario sobre las aficiones.			
El/la estudiante es capaz de hablar sobre sus gustos y no se limita por su género.			
El/la estudiante es capaz de utilizar el verbo <i>gustar</i> .			

Tabla 4. Evaluación (los gustos)

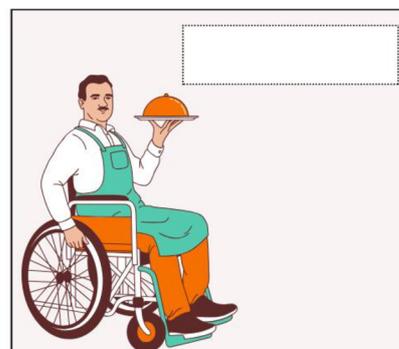
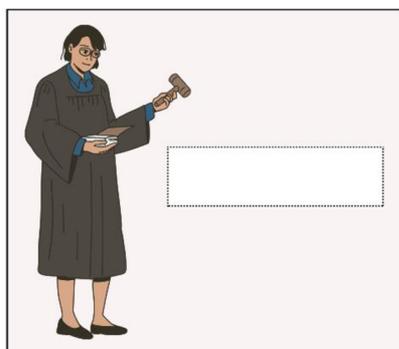
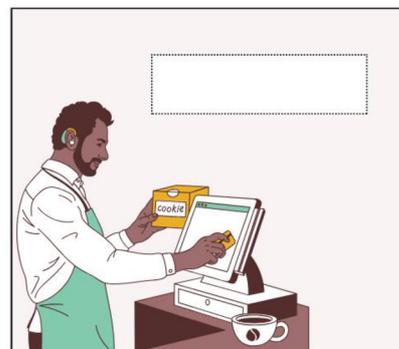
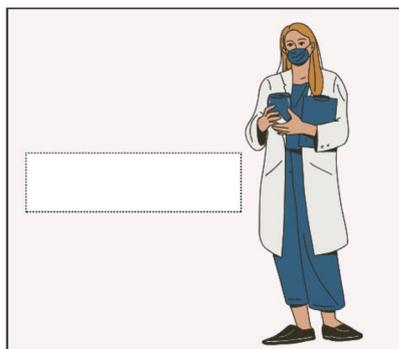
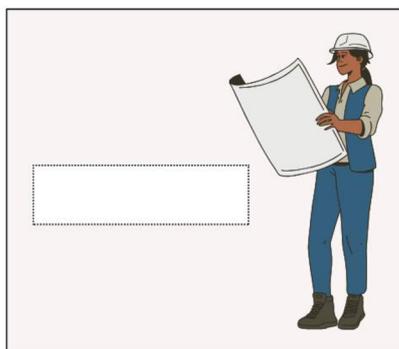
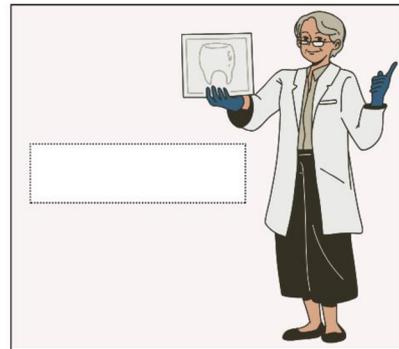
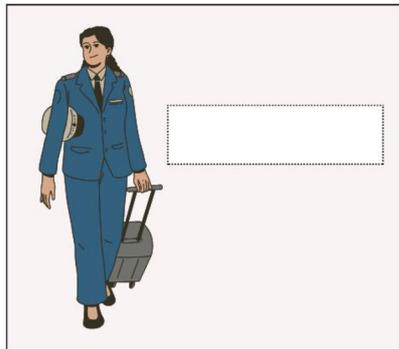
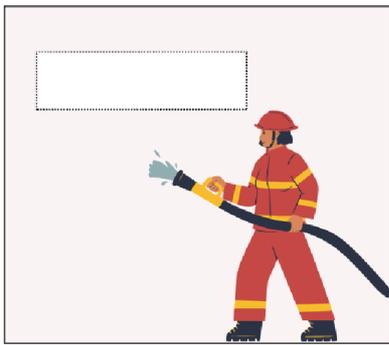
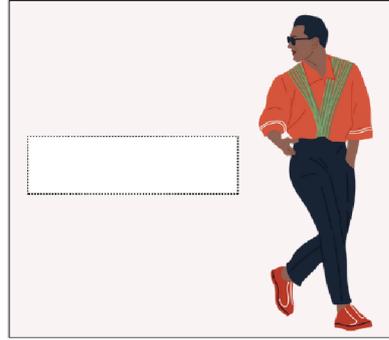
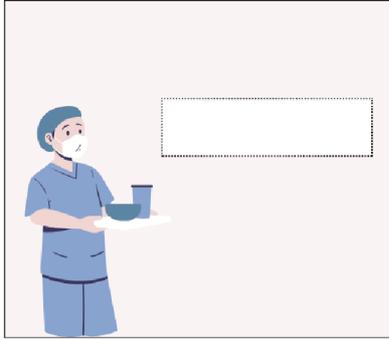


Ilustración 6. Actividad 1, presentación del vocabulario nuevo (parte 1)



LA PILOTO

LA DENTISTA

EL ENFERMERO

LA ARQUITECTA

EL POLICÍA

LA BOMBERA

LA MÉDICA

LA POLICÍA

EL MODELO

LA JUEZA

EL DEPENDIENTE

EL PROFESOR

EL CAMARERO

Ilustración 7 Actividad 1, presentación del vocabulario nuevo (parte 2)



Nombre: Ana
Edad: 26
Nacionalidad: portuguesa
Profesión: arquitecta



Nombre: Sofía
Edad: 32
Nacionalidad: peruana
Profesión: piloto



Nombre: Marta
Edad: 28
Nacionalidad: chilena
Profesión: dentista



Nombre: Valeria
Edad: 33
Nacionalidad: colombiana
Profesión: empresaria



Nombre: Julia
Edad: 35
Nacionalidad: española
Profesión: reparadora



Nombre: Fernanda
Edad: 52
Nacionalidad: boliviana
Profesión: jueza



Nombre: Roberto
Edad: 37
Nacionalidad: española
Profesión: peluquero



Nombre: Víctor
Edad: 46
Nacionalidad: venezolana
Profesión: cocinero

Ilustración 8 Actividad 2, presenta a tu nuevo/a compañero/a (parte 1)



Ilustración 9 . Actividad 2, presenta a tu nuevo/a compañero/a (parte 2)

LAS PROFESIONES

RELACIONA EL TEXTO CON LA PROFESIÓN CORRESPONDIENTE.



LA MÉDICA



EL COCINERO



LA EMPRESARIA



EL PILOTO

ESTA PERSONA TRABAJA EN
EL RESTAURANTE. PREPARA
LA COMIDA PARA LOS
CLIENTES.

1

ESTA PERSONA TRABAJA EN
EL AEROPUERTO. CONDUCE
AVIONES Y LLEVA A LOS
PASAJEROS A LOS PAÍSES
EXTRANJEROS.

2

ESTA PERSONA TRABAJA EN
EL HOSPITAL. CUIDA A LAS
PERSONAS ENFERMAS Y LES
DA MEDICINA PARA SANAR.

3

ESTA PERSONA TRABAJA EN SU
COMPAÑÍA, TOMA DECISIONES
DE NEGOCIOS Y ES SU
PROPIO/A JEFE/A.

4

LAS PROFESIONES

¿QUÉ QUIERES SER DE MAYOR?

(Co chceš dělat, až budeš starší?)

...

¿Y SI FUERAS CHICO/A?

(A kdybys byl/a kluk/holka?)

Marca las profesiones que se mencionan en el vídeo.

- EL POLICÍA
- LA PIANISTA
- LA CANTANTE
- EL FUTBOLISTA
- LA PROFESORA
- LA CAMARERA
- EL PILOTO
- EL BOMBERO

ESTUDIANTE A

Pregunta por la información que falta y completa la tabla.

	NOMBRE	ORIGEN	CIUDAD	PROFESIÓN
	JORGE		LIMA	PELUQUERO
		CHEQUIA	MADRID	
	ANA			DENTISTA
	ROBERTO		MÁLAGA	
		COLOMBIA	MEDELLÍN	
				CAMARERO
	ELENA	ESPAÑA		

Ilustración 12 Actividad 5, preguntas (estudiante A)

ESTUDIANTE B

Pregunta por la información que falta y completa la tabla.

	NOMBRE	ORIGEN	CIUDAD	PROFESIÓN
		PERÚ		
	MARTA			MÉDICA
		CHILE	ALMERÍA	
		ESPAÑA		ENFERMERO
	SARA			ESTUDIANTE
	JUAN	PUERTO RICO	VALENCIA	
			BILBAO	POLICÍA



Ilustración 14 Actividad 1 (los gustos), ¿te gusta...?

LOS GUSTOS

LEE LOS TEXTOS SOBRE ELENA Y MARCOS Y RESPONDE A LAS PREGUNTAS.

¡Hola! Mi nombre es Elena y tengo 17 años. Me gusta mucho el baloncesto y jugar al ajedrez. Mi jugador favorito es Michael Jordan. Asimismo, me gusta mucho ver las series de Netflix, mi serie preferida es La casa de papel, porque me encantan las series de acción.



¡Hola! Me llamo Marcos y tengo 18 años. Me gusta mucho la moda, estudio el diseño en la universidad. Me encanta ir de compras, mi tienda de ropa favorita es Desigual. Asimismo, me gusta ir al teatro y la cultura en general. Sin embargo, no me gusta hacer el deporte ni ir de fiesta.

LAS PREGUNTAS

1. ¿Cuántos años tiene Elena?

.....

2. ¿Qué deporte le gusta a Elena?

.....

3. ¿Cuál es el jugador favorito de Elena?

.....

4. ¿Cómo se llama el chico?

.....

5. ¿Qué le gusta hacer al chico?

.....

6. ¿A quién le gusta ir al teatro?

.....

1. ME GUSTA
2. TE GUSTA
3. LE GUSTA



Mireia Belmonte es una nadadora española. Ha ganado medallas olímpicas y mundiales en diferentes estilos de natación. Es admirada por su habilidad y dedicación en la piscina. Representa a España en competiciones internacionales y es una inspiración para muchos jóvenes nadadores en su país.



Conchita Martínez es una tenista española. Es muy buena en el tenis y ha ganado muchos premios. Es de Monzón, España. Juega en torneos importantes y representa a España en tenis. Es una deportista muy famosa y querida en su país.



Alexia Putellas es una futbolista española. Juega en la posición de centrocampista y es conocida por su habilidad en el campo. Nacida en Mollet del Vallès, España, ha representado a su país en varios torneos internacionales. Putellas es una jugadora destacada en el fútbol femenino y una inspiración para muchas jóvenes futbolistas.



Carolina Marín es una jugadora de bádminton española. Nacida en Huelva, España, es reconocida mundialmente por sus logros en este deporte. Ha ganado numerosos títulos, incluidos los campeonatos mundiales y olímpicos, lo que la convierte en una de las mejores jugadoras de bádminton del mundo. Marín es admirada por su talento, dedicación y determinación en la cancha.

Ilustración 16 Actividad 4 (los gustos), las deportistas famosas

LOS GUSTOS

Completa las oraciones con el verbo gustar y el pronombre correspondiente.

1. A mí _____ la natación.
2. A ti _____ leer libros.
3. A ella _____ el ajedrez.
4. A mí _____ cocinar.
5. A ti _____ bailar.
6. A él _____ la música clásica.
7. A mí _____ el senderismo.
8. A ti _____ ver películas de acción.
9. A él/ella _____ la pintura.
10. A mí _____ jugar al tenis.
11. A ti _____ hacer yoga.
12. A ella _____ el ciclismo.

6.3. Los obstáculos encontrados durante la preparación de la propuesta didáctica

La inclusión de temas de género en materiales educativos, especialmente en contextos donde los estereotipos de género están profundamente arraigados, como puede ser el caso de algunas partes de la República Checa, representa un desafío significativo. La resistencia y las reacciones pueden variar, pero el objetivo de educar sobre la igualdad de género es fundamental para fomentar una sociedad más inclusiva y equitativa.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* y los estándares establecidos por el *Plan Curricular de Cervantes (PCIC)* proporcionan directrices generales para la enseñanza de idiomas y, hasta cierto punto, contenidos culturales y sociales. Sin embargo, ya no ofrecen orientación suficiente sobre cómo abordar específicamente los temas de género y diversidad de una manera que sea inclusiva y respetuosa.

En total, los desafíos más grandes que el/la docente enfrenta a la hora de preparar un material educativo inclusivo son la falta de directrices específicas, lo que deja toda la responsabilidad de incorporación de estos temas a los desarrolladores de materiales. Además, a esto se unen las reacciones del alumnado y la sensibilidad cultural.

La introducción de temas de género en el currículo escolar checo, a pesar de los desafíos, es una oportunidad para promover una comprensión más profunda de la igualdad de género y la diversidad. Requiere un enfoque considerado, recursos adecuados y un compromiso con la educación inclusiva. Al abordar estos temas con sensibilidad y apertura, es posible efectuar un cambio positivo en las percepciones y actitudes hacia el género en la República Checa y más allá.

Conclusión

Los libros de texto tienen un rol primordial en la enseñanza de lenguas, ya que acompañan al alumnado durante todo el proceso de aprendizaje y pueden llegar a transmitir valores a través del currículo oculto. Por eso, es clave que los manuales traten de incluir la igualdad de género en su plan de currículo.

Para investigar y conocer la situación actual de la representación de la mujer en los manuales de ELE, he analizado los libros procedentes de dos culturas distintas. En primer lugar, fue elegido un manual de la editorial Klett checa, *Aventura Nueva 1*, por su abundante uso en el aula checa. Para contrastar, elegí el manual *Nuevo Prisma A1*, de la editorial Edinumen española.

En primer lugar, analicé las instrucciones de dichos manuales. En concreto, presté atención a la presencia del lenguaje excluyente y del empleo del masculino genérico. En ambos casos pudimos observar que predomina el empleo del masculino genérico que se refiere tanto a las mujeres como a los hombres. Una diferencia notable la presentaron las instrucciones traducidas al checo en *Aventura Nueva 1*, porque allí ya pudimos ver el ejemplo del lenguaje inclusivo.

A continuación, hice un análisis del contenido de los ejercicios. En este caso, destacó la editorial española, ya que en su manual prácticamente no aparecen ningunos estereotipos de género. Sin embargo, sigue usando el masculino genérico en textos que tratan ambos géneros, lo que pudiera quedar resuelto por el uso de las barras o los sustantivos colectivos. En cuanto a *Aventura Nueva 1*, aquí ya aparecieron más ejemplos de los estereotipos de género, especialmente en las unidades sobre los gustos, la familia y el trabajo.

En tercer lugar, se presentó un análisis de las imágenes en los manuales. Otra vez, *Nuevo Prisma A1* resultó ser menos sexista, ya que en este libro aparece un equilibrio entre las mujeres y los hombres, la única propuesta de mejoramiento podría ser la visualización de la mujer en el ámbito deportivo. Por otro lado, en *Aventura Nueva 1* pudimos observar una desigualdad en la representación de las mujeres y de los hombres. No solo que hay menor cantidad de imágenes en las que aparecen mujeres, sino también aparecen en situaciones estereotípicas. Por ejemplo, en el caso de las profesiones son los hombres que ejercen las profesiones socialmente más admiradas.

A modo de resumen, en la comparación se confirmó mi hipótesis de que habría menos estereotipos lingüísticos en el manual de España y de que dicho manual sería más inclusivo e

inclinado a la idea de la igualdad de género. No obstante, no esperé encontrar el lenguaje inclusivo en las instrucciones traducidas al checo en *Aventura Nueva I*, lo que considero un paso adelante hacia un manual checo más respetuoso e inclusivo.

Resumé

Cílem mé práce bylo zjistit, jakým způsobem se vyobrazuje žena v aktuálně používaných učebnicích španělštiny. Konkrétně jsem se zaměřila na dvě učebnice: *Aventura Nueva I* a *Nuevo Prisma A1*. Tyto učebnice byly zvoleny na základě jejich využití v českém prostředí a zároveň pro účel porovnání české a španělské edice. Úroveň A1 až A2 byla zvolena z důvodu, že v této fázi studia jsou probírány profese a záliby, což považuji za nejproblematictější témata vzhledem k rovnému vyobrazení žen a mužů. Mým očekáváním při tomto výzkumu bylo, že učebnice ze španělského nakladatelství zvládne téma rovnosti uchopit lépe vzhledem k jinému sociokulturnímu zázemí než v České republice.

Nejprve jsem se ve svém výzkumu soustředila na výskyt inkluzivního jazyka v zadání jednotlivých cvičení. V této oblasti si učebnice vedly podobně, v obou případech v zadání převládalo generické maskulinum, které nedostatečně reflektovalo nejen ženské zastoupení ve třídě, ale i samotnou vyučující (*Escribe en un papel una lista de lo que haces en un día normal y a qué hora. Dale la lista al profesor*). V případě české učebnice *Aventura Nueva I*, která disponuje i českým překladem cvičení, se setkáváme s generickým maskulinem pouze v případě španělsky znějícího zadání. Naopak v českém překladu můžeme sledovat inkluzivní jazyk, ve kterém se pomocí lomítka zmiňují obě pohlaví. Tento jev vzbuzuje otázku, proč inkluzivní jazyk nebyl použit i v jazyce španělském a dává prostor pro další zkoumání využití inkluzivního jazyka v zadáních jiných učebnic španělštiny.

Další část výzkumu směřovala již k samotnému obsahu cvičení. Zde si již znatelně hůře vedla *Aventura Nueva I*. Pomocí kvalitativního výzkumu jsem analyzovala nejrůznější jazykové stereotypy či sociální sexismus, který se ve cvičeních objevoval. Nejvíce problematických formulací se objevilo v lekci o profesích. Nejtypičtějším problémem bylo rozdělování profesí na ženské a mužské, žena byla tedy vyobrazována v sociálně podřadnějších profesích jako například prodavačka nebo žena v domácnosti. Mužům byly často přidělovány profese jako architekt, podnikatel či lékař. Objevovaly se i poznámky se sexistickým podtextem, například v popisu práce podnikatele byla zmíněna věta *Dirigen la empresa y tienen una secretaria muy guapa*. Nejenže je v tomto případě žena v podřazeném postavení k daným mužům, podnikatelům, a vyzdvihování jejího fyzického vzhledu je nevhodné a ponižující, ale celkové vnímání a hodnocení žen skrze jejich vzhled snižuje jejich roli v naší společnosti. Důraz na vzhled žen se

objevuje i v lekci o rodině, kde se v komentářích k ženské části rodiny můžeme setkat s následujícími výroky: *Y mamá es guapisima, ¿verdad? Tan alta, tan delgada.* Nebo *Mi cuñada es una mujer muy atractiva. Mi hermano tiene mucha suerte.* Stereotypy se nevyhnuly ani lekci o zálibách. Objevily se primárně v rozhovoru mezi dívkou a chlapcem, který znevažuje záliby dané dívky. Záliby byly přiřazeny opět na základě pohlaví, dívka má velmi ráda saláty a poezii, chlapec však projevuje zájem o hamburgery a akční filmy s projevy násilí.

Posledním zkoumaným jevem byly obrázky a fotografie. Zde byla v rámci kvantitativního výzkumu zjištěna nerovnováha ve vyobrazení žen a mužů v učebnici *Aventura Nueva 1*, konkrétně z celkových 85 obrázků a fotografií byla žena vyobrazena jen na 22 % z nich. Dalších 39 % je věnováno mužům a zbylých 39 % reprezentují smíšené skupiny. V dalším kroku výzkumu jsem se soustředila na roli, jakou mají ženy na daných obrázcích. Přesněji jsem se zaměřila na tři odvětví funkcí, ve kterých se často objevují stereotypické vyobrazení žen: profesní svět, starost o děti a domácnost a náplň volného času. Ze 14 obrázků vyobrazujících osoby v zaměstnání, ženám bylo věnováno 33,3 %. Mužům naproti tomu 61,1 % a zbylých 5,5% byly smíšené skupiny. Co se dětí týče, v učebnici nebyl ani na jedné fotografii vyobrazen samotný muž s dítětem, vždy se jednalo pouze o ženu s dítětem či celou rodinu složenou z otce, matky a potomků. V případě zájmů a volného času, zde byla poprvé dosažena rovnováha ve vyobrazení mužů a žen. Při důkladnějším zaměření na dané aktivity, konkrétněji na sporty, žena byla vyobrazena pouze při běhu či cvičení v posilovně, skupinové sporty byly přenechány mužskému pohlaví (např. fotbal).

Stejný kvantitativní průzkum byl proveden i v učebnici *Nuevo Prisma A1*. Zde už však výsledky byly výrazně odlišné. V případě celkového počtu 206 obrázků, obrázky žen (39 %) převýšily počet mužů (29 %). V obrázcích zaměřených na profese byla dosažena přesná rovnováha a počet žen a mužů byl stejný. Stereotypní zařazení žen se neobjevilo ani v souvislosti se starostí o děti a domácnost. Celkově je tomuto tématu věnováno minimum obrázků a ve většině případů se na nich vyobrazuje celá rodina. I v případě volného času si *Nuevo Prisma A1* vedla lépe, protože i zde bylo vyvážené vyobrazení žen a mužů. V rámci sportu byla žena znovu vyobrazena v posilovně a při běhu.

V celkovém porovnání byla španělská učebnice *Nuevo Prisma A1* vyváženější než česká edice *Aventura Nueva 1*. Není však možné na těchto dvou učebnicích dojít k širším závěrům

ohledně existujících stereotypů v českém či španělském prostředí. I z tohoto důvodu práce podněcuje k dalšímu výzkumu v oblasti učebnic pocházejících z různých kultur a jejich porovnání by mohlo být obohacujícím prostředkem ke zjištění, jak je v daných kulturách žena vnímána a jaké stereotypy se v rámci učebnic dostávají mezi žáky a studenty. V mé práci jsem také nedala větší prostor ideálům krásy, které se v učebnicích vyskytují a mohou představovat podnět k budoucím výzkumům, orientovaným spíše sociologicky než lingvisticky.

Bibliografía

- AMPARO OLIVARES, M. (2003). Chéri, ¿tu m'écoutes? Cariño, ¿me escuchas? Del discurso estereotipado femenino al discurso transgresor. *Género, lenguaje y traducción*. 234-246.
- ANGULO BLANCO, M. E., et al. (2011). La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las imágenes. *Biblioteca virtual redELE*,
- ARAVINDAN, S. (2018). Kaplan's Thought Patterns & Intercultural Communication. *Study.com*.
- ASINSTEN, J. C. (1999). Comunicación visual. *Educar*, 5.
- BARCELÓ MORTE, L., et al. (2006). Los estereotipos de género en los manuales de ELE: estudio de las representaciones de mujeres y varones en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004. *Biblioteca virtual redELE*.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nueva York: Anchor Books.
- CANO, P. L. y SALA, R. (1991). *La producción ejecutiva de material videográfico en las escuelas*. Barcelona, Alta Fulla.
- CASTILLO SÁNCHEZ, S. a MAYO, S. (2019). El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y lingüística Núm. 40*. 377-391..
- CEREZO, C. y RIVAS, A. (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: C.O.E.N.S
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

- CUEVAS KLUGE, N. (2021). *La representación del género en los manuales de enseñanza – aprendizaje de ELE/L2*. Stockholm: Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Romance Studies and Classics. Bachelor's thesis. Supervisor: Pino, Aymé.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015). *Nuevo Prisma AI*, Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, C. J. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, (18), 51-85.
- FERRER SUSO, A. (2012). *La coeducación en manuales de ELE para niñas y niños. Un estudio sobre sexismo en tres manuales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FISHMAN, P. M. (1978). Interaction: The Work Women Do. *Social Problems*, 25(4), 397–406.
- GALIANO SIERRA, I. M. (1993). La mujer en los manuales de español para extranjeros. En Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (Eds.). *Actas del tercer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Málaga: ASELE. 119-125.
- GARCÍA MESEGUER, Á. (2001). ¿Es sexista la lengua española? *Panace*, vol. 2, no. 3.
- GYGAX, P. M., *et al.* (2019). A language index of grammatical gender dimensions to study the impact of grammatical gender on the way we perceive women and men. *Frontiers in Psychology*, 10, 1604.
- HARTLEY, J. (1986). *Designing instructional text*. Londres, Kogan Page.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2014). *Phurales, Curso de igualdad de género*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid. <https://publicacionesoficiales.boe.es/>. Disponible en

<https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/2014/CursoPluralesNIPO.pdf> [Consulta: 23/03/2024]

JACQUINOT, G. (1988). Pas sage comme une image' ou de l'utilisation des images en pédagogie, *Bulletin de Psychologie*, 41, (386), 603-660.

JOVANOVIĆ, A. K.; ĐURIČIĆ, M. (2016). ¿Manuales sexistas, aula sexista? El papel de docentes en la promoción de la igualdad de géneros en el aula de ELE. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*. 209-224.

LAKOFF, R. (1975). Language and Woman's Place. *Language in Society*, Vol. 2, No. 1, p. 45-80.

LAMAS, M. (1986). La antropología feminista y la categoría " género". *Nueva antropología*, 8(30), 173-198.

LLEDÓ CUNILL, E., et al. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, ICE.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1986). *Cómo valorar textos escolares*. Madrid, Cincel-Kajselusz.

LOVERING DORR, A.; SIERRA, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación, Revista de Educación*, 7.

MACCOBY, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.

MAENA SUÁREZ, T. (2019). *Porque Las Palabras No Se Las Lleva El Viento*. Ayuntamiento de Quart de Poblet. Disponible en: https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf [Consulta: 02/01/2024]

MAFFÍA, D. (2012). Hacia un lenguaje inclusivo: ¿Es posible? *Presentación en las Jornadas de actualización profesional sobre traducción, análisis del discurso, género y lenguaje*

- inclusi-vo*, Universidad de Belgrano, 2 y 3 de agosto de 2012. Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Traducción-y-lenguaje-in-clusivo.pdf> [Consulta: 21/01/2024]
- MAREŠ, J. a RYBÁŘOVÁ, M. (2003) Skryté kurikulum málo známý parametr klimatu vysoké školy. *Psychosociální klima školy I*, 99-122.
- MENDÍVIL GIRÓ, J.-L. (2020). El masculino inclusivo en español. *Revista Española De Lingüística*.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLEVÝCHOVY. *Gender a vzdělávání*. Online. Disponible en: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu> [Consulta: 12/04/2024].
- MIRABILIA, P. *et al.* (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI, Colección educación activa*, Colectivo Yedra, Editorial Catarata.
- MORENO, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* (Vol. 6). Icaria editorial.
- MUNARI, B., & CANTARELL, F. S. I. (2016). *Diseño y comunicación visual*. Editorial Gustavo Gili.
- NORDQUIST, R. (2020). *Speech Act Theory*. ThoughtCo. Disponible en: <https://www.thoughtco.com/speech-act-theory-1691986> [Consulta: 12/04/2024].
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1995). Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujeres: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz. Declaración y Plataforma de Acción. Beijing.
- PARLAMENTO EUROPEO (2018). *Un lenguaje neutral en cuanto al género en el Parlamento Europeo*. Disponible en: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187095/GNL_Guidelines_ES-original.pdf [Consulta: 08/02/2024]

- PARRA, M. L. y SERAFINI, E. J. (2021). “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español, *Journal of Spanish Language Teaching*, 8:2, 143-160.
- RAMOS, A. S., *et al.* (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género: perspectiva teórica y propuestas de actuación*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1780-2024). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es> [Consulta: 12/04/2024].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Madrid. Disponible en: https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf [Consulta: 08/02/2024]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005-2024). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/género>, 2.^a edición (versión provisional). [Consulta: 12/04/2024].
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1995). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy. Marfil.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2017) Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42: 14-27.
- STOUT, J. & DASGUPTA, N. (2011). When He Doesn't Mean You: Gender-Exclusive Language as Ostracism. *Personality & social psychology bulletin*. 37. 757-69.
- TANNEN, D. (ed.), (1993). *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: Oxford University Press.

TOLEDANO-BUENDÍA, C. (2022). Interpretación y lenguaje no sexista: Algunas consideraciones sobre el masculino genérico. *Lingüística*. 62.

TREJO SIRVENT, M. L., *et al.* (2015). El enfoque de género en la educación. *Atena Vol. 4*. 49-61.

VALDROVÁ, J. (2017). Genderová lingvistika. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Disponible en: [https://www.czechency.org/slovník/GENDEROVÁ LINGVISTIKA](https://www.czechency.org/slovník/GENDEROVÁ_LINGVISTIKA) [Consulta: 15/02/2024]

WEST, C., & ZIMMERMAN, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <http://www.jstor.org/stable/189945>

WODAK, R. (1997). *Gender and Discourse*. Londýn: Sage.

ZLESÁKOVÁ, K. y FERRAR PEÑARANDA, C. (2018), Praha: Klett.

Fuentes audiovisuales:

LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN (2018). Y tú, ¿qué quieres ser de mayor? [Video]. YouTube. [Consulta: 12/03/2024]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=YvGi7CrnqKc>